

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MORGANA FRANCINI BATISTA

CONCEPÇÕES DE JOVENS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS EM PROJETOS
SOCIAIS: UM ESTUDO A RESPEITO DAS DIMENSÕES EDUCATIVAS E
PSICOSSOCIAIS

CURITIBA - PR

2019

MORGANA FRANCINI BATISTA

CONCEPÇÕES DE JOVENS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS EM PROJETOS
SOCIAIS: UM ESTUDO A RESPEITO DAS DIMENSÕES EDUCATIVAS E
PSICOSSOCIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas

CURITIBA - PR

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Batista, Morgana Francini.

Concepções de jovens sobre suas experiências em projetos sociais :
um estudo a respeito das dimensões educativas e psicossociais / Morgana
Francini Batista, 2019.

126 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria de Fátima Quintal de Freitas

1. Educação. 2. Jovens – Condições sociais. 3. Educação Comunitária.
4. Projetos sociais. 5. Psicologia social – Pinhais (PR). I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MORGANA FRANCINI BATISTA**, intitulada: **CONCEPÇÕES DE JOVENS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS EM PROJETOS SOCIAIS: UM ESTUDO A RESPEITO DAS DIMENSÕES EDUCATIVAS E PSICOSSOCIAIS**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA DE FATIMA QUINTAL DE FREITAS, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Novembro de 2019.

MARIA DE FATIMA QUINTAL DE FREITAS
Presidente da Banca Examinadora

JUSAMARA VIEIRA SOUZA
Avaliador Externo (HOCHSCHULE FÜR MUSIK, THEATER UND MEDIEN
HANNOVER, ALEMANHA)

LYGIA MARIA PORTUGAL DE OLIVEIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ)

MARIA CRISTINA ANTUNES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

AMAILSON SANDRO DE BARROS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)

BERENICE MARIE BALLANDE ROMANELLI
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARANÁ)

DEDICATÓRIA

Ao Deus das minhas canções.
À Madinda, comigo sempre.
Aos meus jovens (MJEC e CCEA),
que me fazem querer ser a melhor versão de mim.

AGRADECIMENTOS

Mãe, pai. *Aqui* existe por vocês. Existe pelas noites que me aninharam sentindo minha dor, assoprando meu dedinho ou me vigiando até dormir. Por me fazerem passarinha, por sustentarem meu voo. Obrigada pela educação privilegiada que me deram e por me ensinarem a lutar para que outros possam tê-la.

Neto, meu sol e estrelas. *Aqui* era longe para mim. Mas você me ensina todo dia que não existe distância que não possamos juntos romper. Obrigada por me lembrar da força da minha essência e se tornar perto mesmo com os mil quilômetros que insistem enredar nosso nó(s).

Rose, Josué. *Aqui* é toda poesia que me enche, carregada de saudade dos dias frios sentados à mesa cantarolando os sonhos que me inspiraram a ter. Obrigada por semearem os versos mais lindos em mim. Vocês me ensinaram a professoramar.

Milena, Ivete, Lia, Tai, Pollyana, Gabriela. *Aqui* é acolhida, amor genuíno. É referência. É a certeza de nunca ser só. Obrigada por não soltarem a minha mão, por ser família quando a minha não podia estar.

Quintal. *Aqui* foi meu jardim a florescer. Foi tua mão generosa a regar, arar minha terra e podar alguns ramos, que me fez brotar cada vez mais forte. Obrigada por tamanha paciência em me fazer crescer.

Aqui não é lugar. *Aqui* é o agora, e agora em um instante já não é mais, ainda assim, chegar (neste) **Aqui** foi a experiência mais intensa que escolhi viver, impulsionada por todo o amor desses que me fizeram ser um tanto bem maior.

Eu não sou você
Você não é eu
Mas sou mais eu, quando consigo
Lhe ver, porque você me reflete
No que eu ainda sou
No que já sou e
No que quero vir a ser...
Madalena Freire

RESUMO

A temática relativa ao envolvimento dos jovens em projetos ou programas denominados sociais tem recebido interesse nos estudos realizados, particularmente, nas primeiras décadas do século XXI. Este interesse também tem estado presente no campo da Educação e da Psicologia Social Comunitária. Realizou-se uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, com o objetivo de discutir a importância atribuída pelos jovens às vivências e experiências nos projetos/programas sociais dos quais participam. Na revisão da literatura específica ao tema, identificaram-se 31 estudos sobre o envolvimento e participação dos jovens em tais programas, nos últimos anos. Foi elaborado como instrumento de coleta de dados, um questionário semi-estruturado que foi aplicado a 18 jovens, de 12 a 15 anos, que pertencem a um instituto social, na cidade de Pinhais (PR), dentro de um programa de ações voltado para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). As respostas foram submetidas a uma análise de conteúdo, com categorias *a posteriori*, revelando que as vivências nos projetos sociais foram indicadas, pelos jovens, como tendo importância e características ligadas a: a) o projeto social como lugar de formações e destinado a aprendizagens (reforço escolar) e no seu entendimento, diferenciando-se das aulas tradicionais na escola; b) sensação de bem estar, apoio e amadurecimento emocional por meio das vivências no projeto; c) possibilidade de contato e início no mercado de trabalho, aproximando-os ao primeiro emprego; e d) indicação de que não podem escolher onde estar, visto que foram designados, a participar no projeto, por decisão da assistência social ou da justiça. Algumas reflexões puderam ser levantadas quanto à importância da Educação, seja nos aspectos formais como não-formais, e à participação dos jovens em projetos sociais, em alguns casos de modo compulsório.

Palavras-chave: Projetos Sociais e Educação. Jovens. Psicologia Social Comunitária.

ABSTRACT

The theme related to the involvement of young people in socially designated projects or programs has received interest in studies carried out, particularly in the first decades of the 21st century. This interest has also been present in the field of Education and Social Psychology. A qualitative field research was carried out to discuss the importance attributed by young people to the experiences and experiences in the social projects/programs in which they participate. In the literature review specific to the theme, 31 studies were identified on the involvement and participation of young people in such programs, in recent years. As a data collection instrument, a semi-structured questionnaire was applied and applied to 18 young people, from 12 to 15 years old, who belong to a social institute, in the city of Pinhais (PR), within an action program aimed at the Coexistence and Strengthening Service (SCFV). The responses were subjected to a content analysis, with a posteriori categories, revealing that the experiences in social projects were indicated, by the young people, as having importance and characteristics linked to: a) the social project as a place of training and intended for learning (school reinforcement) and in their understanding, differing from traditional classes at school; b) feeling of well-being, support and emotional maturity through the experiences in the project; c) possibility of contact and start in the job market, bringing them closer to their first job; and d) indication that they cannot choose where to be, since they have been designated, to participate in the project, by decision of, social assistance or justice. Some reflections could be raised about the importance of Education, both in formal and non-formal aspects, and the participation of young people in social projects, in some cases on a compulsory basis.

Keywords: Social Projects and Education. Youth. Community Social Psychology.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de artigos relacionados ao tema (por ano).....	37
Gráfico 2 – Cenário de atuação das Oscs por ramo de atividade	59

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa dos núcleos regionais da cidade de Curitiba	60
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição do número de artigos encontrados, por revista	36
Tabela 2 – Distribuição do número de artigos selecionados por revista, por ano	38
Tabela 3 – Apresentação dos tipos de serviços de proteção social, de acordo com o Conselho Municipal de Assistência Social	55
Tabela 4 – Estratégias para a promoção de situações de convivência, de acordo com o caderno de orientações do SCFV	57
Tabela 5 – Atividades exercidas pelas OSCS de Curitiba, a partir de levantamento feito no IPEA	58
Tabela 6 – Distribuição da quantidade de OSCS por regionais em Curitiba, PR, de acordo com dados da FAS	61
Tabela 7 – Distribuição do tipo de atuação das OSCS na Área Metropolitana Norte de Curitiba, PR, de acordo com levantamento do IPEA	62
Tabela 8 – Distribuição do tipo de atuação das OSCS na Área Metropolitana Sul de Curitiba, PR, de acordo com levantamento do IPEA	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos dos projetos sociais apontados pelos artigos	40
Quadro 2 – Papel das entidades nos projetos sociais indicado nos artigos	41
Quadro 3 – Características da atuação dos profissionais envolvidos nos projetos sociais	42
Quadro 4 – Dificuldades enfrentadas no exercício/implementação de projetos sociais	43
Quadro 5 – Resultados que os jovens obtêm, por meio dos projetos sociais, de acordo com os artigos	45
Quadro 6 – Noções sobre a juventude indicadas nos artigos	46
Quadro 7 – Formas de participação juvenil indicadas nos artigos	47
Quadro 8 – Relações com a família indicadas nos artigos.....	48
Quadro 9 – Contextos de violência enfrentados pelos jovens e indicados nos artigos	48
Quadro 10 – Percepções sobre desigualdade social indicadas nos artigos.....	49
Quadro 11 – Dificuldades de inserção no mercado de trabalho indicadas nos artigos	50
Quadro 12 – Características da formação para cidadania indicadas nos artigos.....	51
Quadro 13 – Distribuição dos participantes de acordo com sua naturalidade e condições de moradia	71
Quadro 14 – Distribuição dos participantes de acordo com o número de moradores na casa e o número de pessoas que trabalham.....	72
Quadro 15 – Distribuição dos participantes de acordo com o nível de escolaridade dos pais/responsáveis.....	72
Quadro 16 – Distribuição dos participantes de acordo com a forma de ingresso no projeto social	74
Quadro 17 – Distribuição dos participantes de acordo com a maneira como tomaram conhecimento a respeito do projeto social em que atuam	75
Quadro 18 – Distribuição dos participantes de acordo com o tipo de ligação que mantém com outros participantes	75
Quadro 19 – Distribuição dos participantes de acordo com o fato de terem participação anterior, ou não, em outros projetos	75

Quadro 20 – Distribuição dos participantes de acordo com ano de ingresso dos jovens no atual projeto social	76
Quadro 21 – Distribuição dos participantes de acordo com o modo de ingresso no projeto social	76
Quadro 22 – Distribuição dos participantes de acordo com o que fazem no projeto social	77
Quadro 23 – Distribuição dos participantes de acordo com as vantagens e desvantagens que atribuem ao projeto social em que atuam	79
Quadro 24 – Distribuição dos participantes de acordo com o que gostariam de fazer no projeto social	80
Quadro 25 – Distribuição dos participantes de acordo com o que consideram como situações importantes dentro do projeto social	81
Quadro 26 – Indicação das mudanças acontecidas em suas vidas em decorrência da atuação no projeto, na opinião dos jovens	82
Quadro 27 – Aprendizagens indicadas pelo jovem como resultado de sua atuação no projeto social	83
Quadro 28 – Avaliação sobre o lugar do projeto na vida dos jovens.....	84
Quadro 29 – Distribuição das sugestões para atividades, alimentação, comportamentos e interação social, indicadas pelos jovens ao atual projeto	85

LISTA DE SIGLAS

BPC	Benefício de Prestação Continuada
CMAS	Conselho Municipal de Assistência Social
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS	Centros de Referência em Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 JUVENTUDES E PROJETOS SOCIAIS	25
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDE	25
2.2 PROJETOS SOCIAIS E APRENDIZAGENS	27
3 JUVENTUDE E PROJETOS SOCIAIS: LEVANTAMENTO SISTEMÁTICO DE ARTIGOS	34
3.1 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE ARTIGOS	34
3.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE CONHECIMENTO	37
3.2.1 Caracterização das revistas e artigos	37
3.3 BLOCOS TEMÁTICOS	38
3.3.1 Ação institucional e profissional nos Projetos Sociais	39
3.3.1.1 Objetivos dos Projetos Sociais para jovens	39
3.3.1.2 Papel das entidades	40
3.3.1.3 Atuação dos profissionais envolvidos nos Projetos Sociais	41
3.3.1.4 Dificuldades enfrentadas no exercício/implementação de Projetos Sociais ..	42
3.3.2 Dimensões educativas no processo de formação dos jovens em Projetos Sociais	43
3.3.2.1 Resultados obtidos pelos jovens em Projetos Sociais	44
3.3.2.2 Noções sobre a Juventude	45
3.3.2.3 Formas de participação juvenil	46
3.3.3 Experiências do cotidiano de jovens	47
3.3.3.1 Relações com a família	47
3.3.3.2 Contextos de violência	48
3.3.3.3 Percepções sobre desigualdade social	48
3.3.3.4 Dificuldades de inserção no mercado de trabalho	49
3.3.3.5 Características da formação para cidadania	50
3.4 LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	51
4 AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL NA GRANDE CURITIBA	53
4.1 PARCERIAS ENTRE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	53
4.2 TIPIFICAÇÕES DOS SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS	54
4.2.1 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos	56

4.3 ATUAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL NA GRANDE CURITIBA	58
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	64
5.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	64
5.1.1 Critérios de inclusão e exclusão da pesquisa.....	64
5.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES E ANÁLISE DE DADOS..	65
5.3 CONTEXTO DA PESQUISA	66
6 RESULTADOS.....	69
6.1 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES	70
6.2 A RELAÇÃO COM PROJETOS SOCIAIS.....	73
6.3 SOBRE O PROJETO ATUAL.....	76
6.4 DISCUSSÃO E SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	85
6.4.1 Razões para o ingresso de jovens em projetos sociais.....	87
6.4.2 Formações vivenciadas pelos jovens em projetos sociais	88
6.4.3 Concepções dos jovens sobre projetos sociais.....	90
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE.....	106
APÊNDICE A – Modelo de Entrevista Semiestruturada	106
APÊNDICE B – Questionário	107
APÊNDICE C – Carta pessoal/Diário de observação da entrevista piloto.....	111
ANEXOS	123
ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (UFPR) ..	123

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da proposta de refletir sobre os contextos relativos à juventude brasileira em espaços de Educação Não-Formal, especialmente em projetos sociais oferecidos por Organizações da Sociedade Civil (OSCs), a contemplar o tema Juventude e Projetos Sociais.

Pensar na experiência do jovem em projeto social, em contexto de Educação Não-Formal, é um trabalho que envolve antes reconhecer o que é ser jovem nos dias atuais, na pluralidade de suas vivências e condição juvenil.

Em Assembleia Geral da ONU (18.11.1985), o conceito de juventude passou a ser definido como o grupo de pessoas de 15 a 24 anos de idade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente, a faixa etária assumida é de 12 a 18 anos. Contudo, quando pensamos na juventude de nosso país, não é possível homogeneizar seus limites e definições uma vez que há uma profunda diversidade de contextos sociais, familiares, educacionais que compõem a formação na vida concreta dos jovens: “A pluralidade e circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem” (CARRANO; DAYRELL, 2002, p.1).

Na busca de alguns dados que exprimem o universo dos jovens, algumas singularidades se destacam, especialmente no contexto educacional:

Além de quase dois milhões de jovens fora da escola, cerca de três milhões ainda se encontravam no ensino fundamental regular. Claro, a situação tem mudado: em 1999, 43,6% dos alunos do ensino médio tinham entre 15 e 17 anos de idade, ao passo que, em 2008, eram 63,1%. Levamos nove anos para elevar a proporção em quase vinte pontos. (UNESCO, 2011, p.23)

Esses dados são o registro de uma das dificuldades, a nível educacional, encontradas na formação da juventude e que ampliam a necessidade de novos espaços preparados para estender fora dos muros da escola ações educativas pensadas para esse público. Ao questionarem se de fato a juventude pressupõe sua constituição por este espaço de formação que é a escola, Sposito et al. (2018) lembram que em nosso país, a realidade contempla experiências que vão além do espaço escolar:

Sem negar os importantes espaços de gestão da vida entre os jovens, propiciados pela escola, seria importante reter que, ao apresentar um processo mais tardio de extensão da escolaridade, o mundo escolar recebeu, nos últimos anos, inúmeros estudantes que já haviam

experimentado a vivência juvenil em espaços de lazer e de consumo fora do ambiente escolar. (SPOSITO et al., 2018, p.4)

São estas experiências que nos provocam a pensar nos projetos sociais, como um lugar de vivências e aprendizados que podem produzir diferentes significados para os jovens participantes. Dayrell (2007, p. 1112) contribui com essa reflexão ao confirmar que:

Essas diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados.

Em nossa própria trajetória, ressaltamos que as experiências dentro de projetos sociais também são produtoras de novos questionamentos em nossa atuação profissional. Formada em Letras e tendo atuado desde 2012 como educadora social em uma Organização da Sociedade Civil, na cidade de Florianópolis, junto a um projeto com jovens em situação de vulnerabilidade social, conheci e me reconheci no Outro. Ao participar dos diálogos da comunidade e vivenciar sua busca pela voz, por mudanças, por direitos, partilho das experiências, do reconhecimento das relações de poder, da vida em comunidade. É preciso questionar nossas ações e as formas com que buscamos atuar junto das comunidades, e isso em parte tem sido feito, ao longo das últimas décadas, por meio de alianças e participações junto a movimentos populares e sociais e a projetos sociais.

O projeto social se constitui como um espaço Não-formal de educação, considerando isso, no cerne de suas ações educativas, tendem a desenvolver propostas que envolvam a formação cidadã do jovem:

As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais (GOHN, 2009, p.31).

Entretanto, em muitos casos, cria-se um espaço de ação que parece existir pela motivação exclusiva da caridade – e, por vezes, do voluntariado –, oferecendo um serviço assistencialista, e deixando de olhar para o sujeito como protagonista. Como discute Freitas:

Hoje encontramos ONGs (de variadas origens e características) com diversos temas, enfoques e interesses, envolvendo um contingente de profissionais e voluntários dispostos, com a melhor das intenções e motivações, a “fazer algo” em prol dos “desfavorecidos, necessitados, desvalidos, excluídos”. Parcela significativa dos jovens, dos mais variados estratos socioeconômicos, integra-se nesses contingentes para fazer algo. Temos, também, os diferentes projetos de extensão e/ou pesquisa que – em quase todas as universidades e faculdades de psicologia, educação e ciências humanas e sociais – estão sendo realizados, e que parecem ter a fórmula mágica para ‘capacitar para a defesa da cidadania’. Em verdade, expressam muito mais, a defesa e compromisso para com uma cidadania voluntária e imediatista, do que por um efetivo compromisso político-social de transformação, em que o projeto político para uma sociedade justa e digna, apresente-se como o balizador das ações e programas a serem implementadas. (FREITAS, 2008, p.70).

Por outro lado, há iniciativas que ainda superam esforços no sentido de reconhecimento do jovem como formador ativo dos processos de cidadania:

Essa utilização funcionalista da cultura e do trabalho encontra contraponto em algumas poucas iniciativas – em sua maioria desenvolvida no âmbito das cidades administradas por governos e algumas ONGs de orientação progressista – que investem na participação da juventude na elaboração e execução das políticas. Nesses casos, os jovens são vistos como colaboradores e partícipes dos processos e não apenas enquanto “população alvo” tal como em políticas e ações sociais conservadoras que, em geral, preocupam-se menos com a cidadania ativa e mais com o controle do tempo livre dos jovens populares e a busca da integração da juventude excluída à ordem social. (DAYRELL, CARRANO, 2002, p.15)

Neste sentido trazemos a Psicologia Social Comunitária para um diálogo com o campo da Educação, a partir da reflexão de que para que as ações propostas pelos projetos sociais sejam de fato mobilizadoras, é preciso que sejam orientadas sob um viés que leve em conta a realidade concreta dos sujeitos, em suas dimensões educativas e psicossociais. Freitas (2005) atenta para a importância de se repensar o modelo de educação oferecido em programas como esses:

[...] a crença de que há uma certa incapacidade e/ou imobilismo na população, o que justificaria o fato dela passar a ser o centro de tais programas. Reinstala-se, assim, um círculo de dependência perversa, à semelhança do que Paulo Freire chamou de educação bancária, entre os que possuem os recursos e estratégias para “poderem fazer”, e os que “precisam ser ajudados”. (FREITAS, 2005, p.49)

Nesta perspectiva, Freitas (2008) levanta mais um ponto importante sobre os trabalhos comunitários e o que chama de “*politização da consciência*” (2008, p.71), evidenciando a importância de que tais atuações assumam como centro de suas práticas um “compromisso para com a construção de uma cidadania e politização da

vida cotidiana”. Uma vez que, se assim o fizessem, já teríamos hoje uma participação muito maior de pessoas nas decisões políticas de nossa sociedade:

Se, de fato, os efeitos e impactos dos trabalhos comunitários tivessem culminado nesses propósitos de construção da cidadania e politização da vida cotidiana, poderíamos já contar, hoje, com um grande contingente de pessoas já tendo uma forte conscientização e uma efetiva participação nas diferentes esferas de decisão da política pública e de encaminhamento de ações e projetos coletivos na sua vida cotidiana. (FREITAS, 2008, p.71)

Esta discussão também é relevante por levar em conta que as pesquisas científicas sobre a Educação Não-Formal e os projetos sociais são questionadas por alguns estudos que indicam que “apesar da crescente adoção dos projetos sociais como forma de ação educativa, ainda é limitada a reflexão sobre eles e a compreensão do seu sentido em nosso tempo” (NASCIMENTO, 2014, p.51). Segundo Gohn (2009), há uma tendência de que as pesquisas que envolvam Organizações da Sociedade Civil são realizadas para se apresentarem os números e justificar o desenvolvimento do trabalho:

Com raras exceções, o que predomina é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, feitos usualmente por ONGs, visando ter acesso aos fundos públicos que as políticas de parcerias governo-sociedade civil propiciam. A reflexão sobre esta realidade, de um ponto de vista crítico, reflexivo, ainda engatinha. (GOHN, 2009, p.32)

Refletir sobre a Educação Não-Formal, nos campos da Educação e Psicologia Social Comunitária é também pensar sobre a politização da vida cotidiana em espaços de atuação com as juventudes, enquanto um processo de transgressão desses sujeitos socio-históricos, tornando a educação uma prática de intervenção no mundo.

Entretanto, à medida que as desigualdades sociais aumentam em nosso país, mais profícuo é o território para propostas salvacionistas e projetos que nada mais fazem se não manter o *status quo*, ou seja, um sistema excludente mascarado por uma falsa proposta de inclusão.

São projetos e programas que se apoiam nas causas e necessidades de um público que elegeu como seu campo de atuação: as comunidades mais pobres. Nelas, projetos sociais com esse perfil, ganham espaço de atuação e, como destaca Freitas (2005), passam a ser reconhecidos e aceitos para o desenvolvimento de programas de intervenção – fortalecendo uma atividade educativa que vai contrária ao propósito de uma educação libertária:

Trata-se da construção e difusão da imagem, socialmente valorizada e representada, pela 'mão estendida', que ampara e ajuda aos mais necessitados e desvalidos (Landim, 1998). Outro aspecto que deriva daí, é a crença de que há uma certa incapacidade e/ou imobilismo na população, o que justificaria o fato dela passar a ser o centro de tais programas. Reinstala-se, assim, um círculo de dependência perversa, à semelhança do que Paulo Freire chamou de educação bancária¹ (FREITAS, 2005, p.49)

Apesar da relevante discussão sobre a forma como os projetos sociais abarcam processos educativos em suas formações, é preciso lembrar que a Educação Não-Formal (nesta pesquisa representada através do trabalho com projetos desenvolvidos pelas OSCs) não é uma categoria que pretende em si ser a extensão de processos escolarizáveis, ou sequer substituí-los, mas, pelo contrário, enfrentá-los:

Entende-se a educação não formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Sob hipótese alguma, ela substitui ou compete com a educação formal, escolar. Poderá ajudar na educação não formal nas instituições sociais complementação desta última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. (GOHN, 2016, p.65)

Nesse lugar de enfrentamento, Paulo Freire é a voz que nos lembra da necessidade de uma educação para a libertação, uma educação conscientizadora, a partir de um processo de formação com vistas à transformação da realidade do oprimido e do opressor – do opressor porque a libertação do primeiro só se dá pela libertação do segundo. Nas palavras de Freire, “[...] o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido. [...] Não sou se você não o é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser” (FREIRE, 1992, p.100).

É aí que se apresenta para Freire (1980) a prática da conscientização enquanto processo de formação crítico em relação aos fenômenos da realidade.

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não

¹ “Assim, a educação passa a ser “o ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária)” FREIRE, 1980, p.79.

crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação (FREIRE, 1980, p.16).

Freire, ao nos provocar para uma práxis da libertação, convida a reconhecer a educação – que em sua prática estava atrelada a educação de jovens e adultos, e aqui, trazemos em uma perspectiva dos trabalhos com a juventude – enquanto intervenção no mundo:

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 110-111)

Em resumo, pensar em uma prática para a liberdade promovida por uma Educação Não-Formal em projetos sociais, é promover um método que ajude o jovem a se conscientizar em torno de sua problemática, de sua condição de pessoa, para que então ele aja sobre o mundo: “Aí, então, ele mesmo se politizará” (FREIRE, 1996, p.119).

Há, por fim, questões relevantes que surgem por meio do levantamento de publicações acerca do tema. Indagações essas que discutem no contexto da juventude e dos projetos sociais, sobre a cidadania e entendimento de justiça social, direitos, projetos comunitários e falta de voz dos cidadãos (Barrios et al., 2009; Martínez et al., 2010; Rodríguez e Tingo, 2011; Mesquita et al., 2016; Souza et al., 2014), buscando compreender como tais problemáticas estão ligadas às aprendizagens e experiências dos jovens.

Propomos aqui um trabalho conduzido pelo seguinte problema: Quais os sentidos atribuídos pelos jovens às suas vivências em projetos sociais? Direcionados por esse problema, os objetivos específicos deste estudo são: a) descrever e caracterizar as razões para o ingresso de jovens em projetos sociais; b) descrever e caracterizar as formações que são vivenciadas pelos jovens em projetos sociais; e c) descrever as concepções dos jovens sobre projetos sociais.

No capítulo a seguir, é realizada uma reflexão sobre os conceitos de Juventude e uma contextualização de como os Projetos Sociais se caracterizam nas experiências dos jovens. A seguir, no terceiro capítulo, encontram-se a apresentação e discussão sobre o levantamento do tema em artigos de 14 revistas das áreas de Educação e Psicologia. No quarto capítulo faz-se uma

contextualização das Organizações da Sociedade Civil na Grande Curitiba. O quinto capítulo apresenta o método empregado nesta dissertação para o levantamento de informações na perspectiva dos próprios jovens que participam de um projeto social, do contexto em que se insere o projeto social escolhido, e dos instrumentos utilizados. No sexto capítulo apresentam-se os resultados encontrados com esta pesquisa e a seguir, no sétimo, algumas considerações sobre a dinâmica de participação dos jovens e suas interações com os projetos em suas vidas, apontando-se possíveis conclusões desta pesquisa.

2 JUVENTUDES E PROJETOS SOCIAIS

Falar em Juventude é, sobretudo, pensar na pluralidade de juventudes existentes em nosso país, visto que defini-la em um conceito único não abrange as tantas dimensões de experiências familiares, sociais, educacionais. Na dimensão educacional, podemos ressaltar diferentes formas de aprendizagens que são vivenciadas em espaços considerados como âmbitos de Educação Não-Formal, entre os quais se podem indicar os programas e projetos sociais dirigidos a diferentes problemáticas, situações e perspectivas. Assim, busca-se discutir neste capítulo alguns conceitos relativos às Juventudes e às ações educativas propostas pelos Projetos Sociais.

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDE

Ao longo dos anos, o entendimento das fases humanas foi se desenvolvendo e tomando novos delineamentos, assim, alguns estudos têm se debruçado em discutir sobre a juventude (SPOSITO, 1997; CHAVES JÚNIOR; 1999; PAIS, 2003; DAYRELL, 2007; CARRANO, 2012).

Chaves Júnior (1999, p. 41) aponta que diversos autores já abordaram o tema Juventude: “inúmeros teóricos, como Pedro Lain Entralgo, Fernando de Azevedo, Roger Bastide, Ortega Y Gasset e Gilberto Freyre, nas décadas de quarenta e cinquenta trabalharam o tema”. Chaves Júnior (1999) também chama a atenção para o fato de conceituar e classificar o termo juventude, para esse autor:

O lugar do termo juventude, na conceitualização geracional, já encontrava, pois, em seu começo, polêmica sobre a demarcação temporal como forma de classificação. Essa classificação, variada na definição de clientela alvo das políticas de juventude de muitos países, tem feito com que o conceito de juventude sofra alteração de acordo, não só com as dinâmicas regionais, mas também com os interesses de determinados grupos de pressão e com os limites políticos vigentes. (CHAVES JÚNIOR, 1999, p. 41-42)

Ainda para Chaves Júnior (1999),

Essa polêmica, em torno de quem se fala quando se usa o termo jovem, é essencial para a afirmação de uma política de juventude. É legítimo para efeito de políticas públicas para os países latino americanos e especialmente para o Brasil – responsável por cerca de 50% da população jovem da região, faixa etária de 15-24, já serve como denominador comum dos aspectos que nos permitem apreender a ideia de juventude: ingresso no mercado de trabalho, características biológicas e traços culturais marcantes.

Afigura-se como razoável, para efeitos estratégicos, aceitar excepcionalmente o grupo de 24-29 anos, desde que por curto espaço de tempo e com objetivos bem determinados. (CHAVES JÚNIOR, 1999, p. 42)

No entanto, encontrar um termo baseado na faixa etária, apesar de necessário, especialmente para a garantia de direitos desse público, pode cair na armadilha de não considerar as múltiplas formas de vivências dos jovens, bem como a sua subjetividade. Assim, além das definições encontradas no Estatuto da Criança e do Adolescente e na defesa da UNESCO que categorizam o sujeito jovem por sua faixa etária, correspondente entre 15 e 24 anos (UNESCO, 2004), percebeu-se a necessidade de encontrar novas formas de compreender o conceito de juventude. Para Carrano e Dayrell:

Inicialmente é importante destacar que o conceito de juventude não pode ser encerrado em esquemas modulares tendentes à homogeneização. A pluralidade e circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem. Essa diversidade presente no cotidiano nem sempre encontra correspondência nas representações existentes na sociedade sobre a juventude; é comum que essas sejam ancoradas em modelizações sobre o que seria o jovem típico e ideal. (CARRANO, DAYRELL 2002, p.1)

Abramovay e Esteves (2008) atentam ainda para como a juventude é produzida a partir da forma como a sociedade vê os jovens, negando a multiplicidade de grupos juvenis que a constituem:

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2008, p.21)

Os estudos sobre juventude têm se aprofundado em perspectivas que buscam entender a pluralidade desta fase da vida:

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, na qual completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado e, no seu interior, cada grupo social vai lidar e representar esse momento. Essa diversidade se concretiza nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. (CARRANO, DAYRELL, 2002, p.3)

Compreender tal pluralidade, é admitir que a juventude precisa ser entendida não como o final do processo de maturidade, e sim um momento constituído por muitas mudanças, não apenas físicas, mas da relação com o outro, com o espaço social e da constituição enquanto sujeitos:

Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes de algum modo ao longo da vida. Dessa discussão entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que esse proporciona. (CARRANO, DAYRELL, 2002, p.4)

Com isso, admite-se que os jovens construam modos específicos e individuais de ser jovem, não sendo possível homogeneizar um único modo de ser jovem:

É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito inserido em determinada realidade social e histórica. (CARRANO, DAYRELL, 2002, p.4)

2.2 PROJETOS SOCIAIS E APRENDIZAGENS

Os trabalhos desenvolvidos junto a jovens, ou envolvendo-os em várias atividades, em diversas comunidades, podem se tornar um espaço de convivência, de troca de experiências e, em certa medida, uma dimensão educativa presente no cotidiano do jovem que o integra, atravessando novos espaços de aprendizagens.

Entretanto, suas experiências e formas de participação são muito diversas e por vezes, um sistema que deveria servir para incluir o jovem em novas esferas de inclusão, os afasta e exclui. Ao jovem, é desejado que lhe coubesse o dever da transformação, em contrapartida as desigualdades aumentam a distância entre o que lhes é idealizado e o que lhes é oferecido. Sobre isso, Carrano discute:

Uma das características de nossas sociedades contemporâneas está relacionada com a velocidade das mudanças que ocorrem nas esferas da produção e reprodução da vida social. Sem dúvida, os jovens são atores-chave desses processos e interagem com eles algumas vezes como protagonistas e beneficiários das mudanças e por outras vezes sofrem os prejuízos de processos de “modernização”, produtores de novas contradições e desigualdades sociais. As preocupações com a juventude se

orientam em grande medida pela percepção de que as próprias sociedades se inviabilizam com a interdição do futuro das gerações mais jovens. Sobre esta juventude ameaçada se depositam também as esperanças da renovação, muitas vezes idealizando-se uma natural capacidade dos jovens para a participação, a transformação e a mudança. (CARRANO, 2012, p.83)

É preciso, portanto, repensar os modelos de ações educativas propostos pelos espaços de Educação, aqui especialmente traduzidos pelo trabalho promovido dentro de projetos sociais focados na juventude.

Algumas tentativas de definições a respeito do que possa ser considerado como Educação Não-formal e Formal, acabam por tomar como referência o espaço de atuação, cabendo aos domínios escolares o entendimento da formalidade:

A educação formal compreenderia "o 'sistema educacional' altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade" (COOMBS, 1975, apud TRILLA, 2008).

A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias — escolas e universidades — onde o aluno deve seguir um programa pré determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição. (FELIX, 2012).

Quanto ao modelo informal, de acordo com alguns autores, pode ser definido como toda experiência que leve a algum tipo de aprendizagem, independente do espaço em que se configura:

"um processo que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio". (COOMBS, 1975, apud TRILLA, 2008).

[...] a educação informal ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais. (FELIX, 2012).

Ainda que existam variadas definições a respeito de cada um², cabe-nos estabelecer alguns pontos sobre o campo de atuação desta pesquisa, a Educação Não-Formal. Tomemos como referência para tal, os estudos de Maria da Glória Gohn. A autora indica que:

As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social,

² Para maior aprofundamento ver: LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para que?**. São Paulo: Cortez, 2002.

especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura. A música tem sido, por suas características de ser uma linguagem universal e de atrair a atenção de todas as faixas etárias, o grande espaço de desenvolvimento da educação não-formal. E as práticas não-formais desenvolvem-se também no exercício de participação, nas formas colegiadas e conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil. (GOHN, 2009, p.31)

Ao assumir o espaço das Organizações da Sociedade Civil como campo frutífero da Educação Não-Formal, Gohn admite que esta:

[...] designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, as quais são voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2008, p.127)

Não significa, no entanto, que a Educação Não-Formal não tenha intencionalidades em seus processos de aprendizagem. Porém, há singularidades que compõe as estratégias, metas e objetivos: “Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a Educação Não-Formal” (GOHN, 2008, p.133).

Assim, a autora (Gohn, 2009, p.32) conclui:

A educação não-formal não deve ser vista, em hipótese alguma como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Ela não deve ser definida pelo o que não é, mas sim pelo o que ela é – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos.

Ao questionarmos a respeito desses trabalhos alguns pontos parecem importantes. Sendo a Educação Não-Formal a estratégia de ações educativas em espaços de atuação comunitários, quando falamos em Juventudes especialmente neste contexto, admitimos que nem sempre o processo praticado alcança o que lhe é esperado. Por exemplo, a noção difundida de ações educativas que tenham como centralidade o *protagonismo juvenil* (CASTRO, 2009; COSTA, 2000, 2001).

Para Antonio Carlos Gomes da Costa (2001), reconhecido estudioso no Brasil por sua participação na formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente,

Uma ação é dita protagônica quando, na sua execução, o educando é o ator principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação, o adolescente adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando assim sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e sócio-comunitário. O centro de proposta é que, através da participação ativa, construtiva e solidária, o adolescente possa envolver-se na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na sociedade. (COSTA, 2001, p.1)

Contudo, as ações educativas muitas vezes vão de encontro à proposta de se potencializar o protagonismo juvenil, especialmente quando a atuação dos profissionais e instituições envolvidos no processo educativo parece deslocada e verticalizada (MACEDO et al., 2015; EIDELWEIN, 2005; ALBERTO et al., 2008; ESPÍNDULA et al., 2004; MACEDO, CONCEIÇÃO, 2017).

O efeito acontece uma vez que a *participação* dos jovens ainda é pensada sobre o viés dos “detentores de poder³”. O exemplo é facilmente percebido em espaços de encontros juvenis que contam com a organização de uma instituição local. Muitas vezes é a instituição que escolhe quem serão os jovens que terão direito a expor alguma fala, escolhe quem são os jovens que irão debater ou participar de alguma decisão naquele espaço. Uma preferência direcionada pelos jovens mais falantes, ou mais presentes na sala dos educadores, favorecendo a composição de mais um aparelho de exclusão, quando deveria buscar incluir. Sobre cenas como essas, Carrano reflete: “São jogos de cena institucional que simulam participações reais e excluem os cidadãos do exercício efetivo da tomada de decisões” (2012, p.93).

Carrano (2012, p.89) questiona ainda o esvaziamento do sentido, usando o exemplo de um jovem que ao se apresentar numa reunião replicou: “meu nome é X e eu faço protagonismo juvenil”. O autor ainda completa:

Os próprios jovens objetos dos projetos sociais - população alvo - a eles destinados incorporaram o jargão do “protagonismo juvenil”. É possível dizer que nem sempre essa assunção do termo se dá com a necessária consciência do sentido ideológico ou prático da ação protagonista. Há, dessa forma, uma naturalização do uso da referida expressão no campo das práticas juvenis. (CARRANO, 2012, p.89)

³ Sobre participação e detenção do poder: “Contudo, não devemos esquecer as diferentes estratégias aristocráticas e autoritárias utilizadas pelos donos do poder de diferentes épocas, lugares e instituições para mitigar o espectro da participação. Neste impulso de participação “qualificada” foram incorporados os cultos, os instruídos, os emancipados civil e economicamente, os detentores do poder – homens brancos e adultos –, deixando-se de fora os “desqualificados” para participar dos processos decisórios. A história das lutas sociais é também a narrativa dos movimentos de coletivos marginalizados em suas buscas para jogar o jogo da participação”. (CARRANO, 2012, p.83)

As muitas possibilidades de atuação do jovem em comunidades, em pequenos movimentos e associações de bairro, ou através de projetos que vão do apoio à aprendizagem do esporte – podendo ser oferecidas por OSCs ou outras instituições –, desdobram-se em práticas que se preocupam fundamentalmente com a formação cidadã do indivíduo. Para Gohn (2009, p.32), a Educação Não-Formal desdobra-se em alguns eixos que buscam aprimorar tal formação:

Podemos localizar a grande área de demandas da educação não formal como a área de formação para a cidadania. Esta área desdobra-se nas seguintes demandas: a) Educação para justiça social. b) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.). c) Educação para liberdade. d) Educação para igualdade. e) Educação para democracia. f) Educação contra discriminação. g) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.

“A educação não-formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não vêem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis” (GOHN, 2009, p.31). O reflexo disso se dá em muitas dimensões do trabalho, desde a formação dos educadores, a constituição de espaços democráticos dentro das instituições, mas também, e fundamentalmente, nas pesquisas que como Gohn (2009) aponta, “engatinham”. Segundo a autora, temos uma área da educação (Educação Não-Formal) ainda em déficit em seu desenvolvimento científico. Quando feitas, as pesquisas tendem a se direcionar para os objetivos capitais das instituições – seja para o levantamento de recursos públicos ou particulares –, focando os esforços para os números que interessam aos investidores, em vez de discutirem os resultados dos programas junto aos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Diante do exposto, compreendendo a importância de pesquisas que busquem conhecer mais profundamente o desenvolvimento de ações educativas que extrapolam os espaços da sala de aula e que visam à formação cidadã, os projetos sociais se consolidam como um espaço em que a Educação Não-Formal se faz presente no cotidiano dos jovens.

Sendo os projetos sociais executados dentro das Organizações da Sociedade Civil, que buscam recursos públicos ou privados para fazê-los, é importante reconhecer de que forma os movimentos foram sendo realizados pelas OSCs para se consolidarem enquanto espaço da participação popular.

Gohn (2013) lembra que nos anos 1970/80, as então chamadas ONG's (Organizações Não-Governamentais, hoje renomeadas e reconhecidas como

Organizações da Sociedade Civil – OSCs) eram instituições de apoio aos movimentos sociais e populares, e estavam na luta contra o regime militar e pela democratização do país, “não se tratava de um tipo qualquer de ONG, mas das ONG’s cidadãs, movimentalistas, militantes” (p.243):

No início dos anos 90 o cenário da organização da sociedade civil se amplia e diversifica-se. Surgem entidades autodenominadas como terceiro setor (mais articuladas às empresas e fundações), ao lado das ONG’s cidadãs, militantes propriamente ditas, com perfil ideológico e projeto político definidos. Essas últimas saem da sombra, colocam-se à frente e até mesmo na dianteira dos movimentos, tornando-se, em alguns casos, instituições autônomas e desvinculadas dos movimentos. (GOHN, 2013, p.244)

Por considerar, no entanto, o grande número de projetos sociais que passaram a ser patrocinados por empresas e bancos, Gohn demarca os dois tipos de organizações nos anos 90: “as ONG’s oriundas ou herdeiras da cultura participativa, identitária e autônoma dos anos 70/80, a qual denominaremos de militantes; e as ONG’s propositivas, que atuam segundo ações estratégicas, utilizando-se de lógicas instrumentais, racional e mercadológica”. (GOHN, 2013, p.244)

Assim, ganharam espaço projetos sociais de variadas intenções e estratégias. Quando se observam projetos específicos para a juventude ainda, as características de algumas propostas mais conservadoras assumem um perfil salvacionista e interventivo, por vezes buscando através do discurso da arte, capoeira, música, esporte, a aproximação com os jovens para então exercer uma espécie de controle e corretivos morais:

A perspectiva compensatória e salvacionista é tônica da maioria das iniciativas que assumem caráter profilático ou corretivo das possíveis distorções causadas pela imersão desses jovens em contextos de desvantagens sociais. Nessa perspectiva é comum encontrarmos o discurso da utilização das artes, do esporte e do trabalho como corretivos morais aos riscos das drogas, do vício e do crime. (DAYRELL, CARRANO, 2002, p.15)

Não obstante, cria-se um espaço de ação que parece existir pela motivação da caridade, oferecendo um serviço apenas assistencialista, que deixa de olhar para o sujeito como protagonista, mas sim, como um receptor, em caráter imediatista e pouco comprometido com a transformação.

Assim, os projetos sociais integram diferentes experiências educativas e os fazem através de discursos da construção de uma formação cidadã, mas que por vezes não impactam na vida desses sujeitos.

Nesse sentido, é importante considerar o possível papel de facilitador de aprendizagens que os projetos sociais têm, como por exemplo, ajudar a fortalecer laços de interação, criar situações nas quais os jovens podem compartilhar outras experiências, que, algumas vezes, não têm espaço na escola. Essas aprendizagens, que extrapolam os muros escolares, devem ser entendidas também como uma forma de educação – baseada no cotidiano, na transformação do indivíduo e seu espaço social.

3 JUVENTUDE E PROJETOS SOCIAIS: LEVANTAMENTO SISTEMÁTICO DE ARTIGOS

Para compreender e analisar o campo das teorias que dialogam com o tema Juventude e Projetos Sociais este estudo propõe realizar um processo seleção de artigos produzidos nas Ciências Humanas e Sociais, nas áreas de Educação e Psicologia, no contexto latino-americano, dos anos de 1990 até 2018. Além do modelo de sistematização que será discutido a seguir apresentando as etapas do processo, esta seção propõe uma *discussão* sobre os temas abordados pelos artigos, apontando o desenvolvimento da produção de conceitos promovidos pelas revistas em pauta.

3.1 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE ARTIGOS

A seleção dos artigos deste estudo é realizada em um formato que se difere daquele por meio de descritores e palavras-chave que apresentam de forma automática o que há de explícito nas produções de periódicos disponíveis nas plataformas de bancos de dados.

Por admitir que possa haver falhas no processo, seja na concordância das palavras utilizadas para definir o trabalho, como na coerência dos títulos escolhidos, este modelo de escolha manual reduz a probabilidade de deixar de lado artigos que possam ser de grande relevância para as discussões da área, e que por um enquadramento em um filtro diferente ou uma palavra deixada de fora na busca, são excluídos da amostragem.

Este modelo de sistematização é um trabalho que partiu de necessidades percebidas por Freitas ao longo de seu exercício de orientações acadêmicas, tendo êxito em recuperar textos que o levantamento por meio de descritores não encontrava. Dessa forma, trabalhos realizados sob sua orientação como: Cunha (2008), Weiland (2010), Romanelli (2013), Peres (2015), Buch (2015), Barros (2016), Goedert Filho (2016), Oliveira (2017), Viana (2018), Aquino (2019), apresentam este modelo de seleção sistemática em suas revisões e, assim, julgamos adequado que este estudo também o conceba.

Para que se chegue a um número de produções possíveis de se aprofundar no presente trabalho, elencamos algumas categorias que são apresentadas em cada etapa a seguir.

1ª ETAPA

A seleção das revistas é feita segundo seu escopo, sendo selecionadas as que se apresentam relevantes ao tema de Juventude e Projetos Sociais. Os nomes dessas revistas foram selecionados de forma direcionada, escolhidos por representarem produções importantes para se pensar o diálogo entre as áreas de Psicologia Social Comunitária e Educação. Outros artigos expressivos para as áreas poderiam contribuir também para este estudo, mas a necessidade de limitação do número de publicações analisadas foi considerada para que se pudesse alcançar uma qualidade maior na discussão e aprofundamento de questões provocadas pelos dados empíricos.

Assim, a garimpagem se delimita a um número de 14 revistas, brasileiras e estrangeiras, latino-americanas, com acesso ao material virtual, cujos trabalhos apontam para um diálogo maior com a proposta deste estudo.

As plataformas que disponibilizam tais periódicos são Scielo e Pepsic, sendo esta última, específica da área de Psicologia. A seguir as nomeações de cada revista selecionada:

1. Psicologia & Sociedade;
2. PSYKHE;
3. Estudos de Psicologia - UNICAMP;
4. Psicologia em estudo;
5. Argumento;
6. Educar em Revista;
7. Psicologia Reflexão e Crítica;
8. Revista de Psicología;
9. Revista Colombiana de Psicología;
10. Psicologia Política;
11. Revista Electrónica de Psicología Política;
12. Ciência e Profissão;
13. FRACTAL;
14. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais UFSJ.

2ª ETAPA

Foram selecionados artigos que correspondam ao intervalo de datas de 1990 até 2018. A seleção considerou um período estendido de quase vinte anos por entender que especialmente se tratando da Psicologia Social Comunitária, área em que se ancora este trabalho, as discussões em tal configuração são relativamente recentes dentro do campo da Psicologia Social.

Sobre a Grande Área de Conhecimento, o recorte é feito no campo das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. O número de artigos levantados nesta etapa considerou um total de 9858 e estão identificados abaixo (TABELA 1) segundo a distribuição por revista:

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ARTIGOS ENCONTRADOS, POR REVISTA

TÍTULO DA REVISTA	NÚMERO DE ARTIGOS
Psicologia & Sociedade	1381
PSYKHE	295
Estudos de Psicologia	722
Psicologia em Estudo	973
Argumento	1365
Educar em Revista	1214
Psicologia Reflexão e Crítica	1015
Revista de Psicología	124
Revista Colombiana de Psicología	138
Psicologia Política	184
Revista Electrónica de Psicología Política	283
Ciência e Profissão	1527
FRACTAL	471
Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais	166
TOTAL	9858

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

3ª ETAPA

Esta parte da revisão sistemática é feita manualmente, sem descritores ou palavras-chave. Com a leitura dos títulos dos 9858 documentos encontrados, separaram-se os artigos que apresentaram correspondência com o tema de Juventude e Projetos Sociais. Totalizaram aqui 178 artigos.

4ª ETAPA

Tendo feito o levantamento dos títulos, são lidos os resumos de cada artigo e filtrados especificamente aqueles que se encaixam na temática, afinal, muitos títulos

podem ser pouco ajustados ao que de fato é discutido no trabalho, ou ainda deixam veladas algumas informações relevantes. Portanto, apenas trabalhos que trazem como centro de suas discussões Juventude e Projetos Sociais são escolhidos nesta etapa. Com o filtro de cada resumo analisado, chega-se ao número final do material a se aprofundar nesta seleção de artigos com a leitura integral do material: 32 artigos.

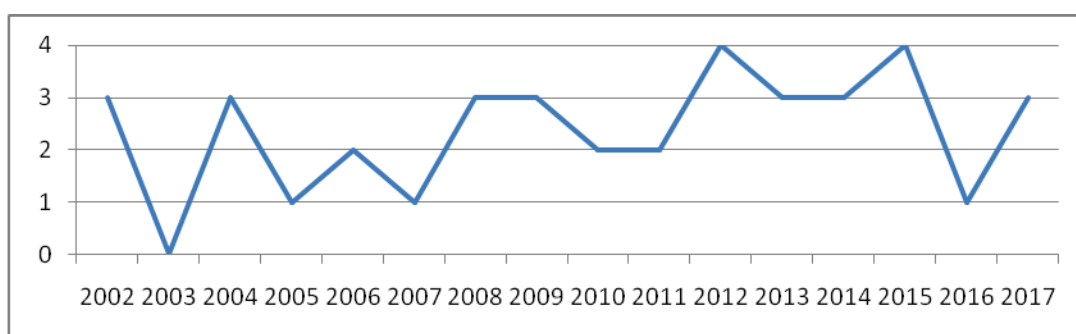
3.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE CONHECIMENTO

Com os materiais elegidos a partir da seleção dos artigos temos a possibilidade de analisar alguns apontamentos produzidos acerca do tema Juventude e Projetos Sociais. Assim, apresentam-se a seguir algumas características quanto aos periódicos e a produção selecionada.

3.2.1 Caracterização das revistas e artigos

A partir dos 32 artigos selecionados, podem-se inferir algumas características presentes nas produções, a considerar, por exemplo, a data de suas publicações. O gráfico a seguir (GRÁFICO 1) apresenta o ano de publicação destes artigos, o número de produções por ano pode apontar a forma com que o assunto se apresenta com o decorrer do tempo.

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE ARTIGOS RELACIONADOS AO TEMA (POR ANO)



FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Mesmo tendo como critério de busca as produções a partir de 1990, o primeiro artigo encontrado nas 14 revistas que aparece como tema relacionado é em 2002, nas revistas Psicologia Reflexão e Crítica, Psicologia em Estudo e Estudo de Psicologia (TABELA 2). Nestas revistas, entre os anos 2012 e 2015, somam-se 12 artigos relacionados com o tema Juventude e Projetos Sociais.

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ARTIGOS SELECIONADOS POR REVISTA, POR ANO

TÍTULOS DAS REVISTAS	2002-2003	2004-2005	2006-2007	2008-2009	2010-2011	2012-2013	2014-2015	2016-2017
Psicologia & Sociedade		1		1			1	1
Psykhē		1			1	1		
Estudo de Psicologia	1					1		
Psicologia em Estudo	1	1	2	1			1	
Argumento								2
Educar em Revista						1		
Psicologia Reflexão e Crítica	1					1		
Revista Electronica de Psicologia Política				1	1	1	1	
Psicologia Política				1			1	
Ciência e Profissão			1			1	1	
Fractal					1		1	1
TOTAL	3	3	3	4	3	6	6	4

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

As produções e revistas aqui discutidas mostram a distribuição do tema Juventude e Projetos Sociais – no contexto das 14 revistas selecionadas.

3.3 BLOCOS TEMÁTICOS

A partir da leitura integral do material selecionado, os 32 artigos indicaram categorias com relação ao tema Juventude e Projetos Sociais, reunindo esses aspectos e sob a orientação dos eixos para a análise, essas categorias foram agrupadas e divididas como consta a seguir:

- 1) Ação institucional e profissional nos projetos sociais;**
- 2) Dimensões educativas no processo de formação dos jovens em Projetos Sociais;**
- 3) Experiências do cotidiano em comunidades.**

Dentro de cada um deles os artigos foram localizados, podendo um mesmo artigo se encaixar em mais de um desses itens a depender do conteúdo que discute.

A seguir, apresentam-se as discussões relacionadas ao tema Juventude e Projetos Sociais a partir dos eixos de cada um dos três Blocos Temáticos.

3.3.1 Ação institucional e profissional nos Projetos Sociais

O primeiro bloco engloba os artigos que apresentam conteúdos específicos sobre a relação dos jovens e do espaço de formação de seus projetos sociais. Assim, apresentam os objetivos dos projetos sociais; o papel das entidades que oferecem tais projetos; a atuação específica dos profissionais envolvidos nos trabalhos com os educandos; e as dificuldades enfrentadas tanto pelos educandos quanto pela instituição e equipe profissional para o exercício e/ou integração dos projetos sociais.

3.3.1.1 Objetivos dos Projetos Sociais para jovens

Alguns artigos preocupam-se em esboçar quais são os objetivos que parecem estar na centralidade de projetos sociais indicando, por exemplo, a realização de ações que fortaleçam o jovem para uma maior participação política, para uma formação humana emancipatória que contribua para desenvolver processos de liderança e também de atuação na própria comunidade (RIBEIRO, 2013; TYLER, 2004).

Outros projetos ainda questionam os hiatos deixados pelo sistema educacional e entendem a criação de projetos sociais como uma tentativa de complemento, buscando preencher a lacuna educacional e promover condições de igualdade ao ensino público de qualidade (CASTRO, BICALHO, 2013).

Indica-se também que é uma preocupação dos projetos mobilizar a juventude a atribuir significado ao universo do trabalho (IRIART, BASTOS, 2007; FREZZA et al., 2009).

As características aqui apontadas parecem corroborar no sentido de um fortalecimento nos/para os grupos juvenis, indo ao encontro daquilo que é promovido pelos trabalhos de intervenção em comunidades baseados na Psicologia Social Comunitária. Ou seja, a promoção de uma “politização da consciência” (FREITAS, 2014). A distância entre o que os projetos sociais apontam como objetivos e o que de fato promovem, entretanto, são passíveis de questionamentos:

Embora hoje se encontre um aumento significativo no número de trabalhos comunitários - voluntários, filantrópicos ou mesmo do chamado terceiro setor - parecendo haver uma maior “sensibilidade” da sociedade para com os setores explorados e marginalizados, ainda não existem dois aspectos:

um, de que de fato, tenha aumentado a participação de pessoas comprometidas com a transformação social e enfrentamento das condições de exploração; e outro, de que tais trabalhos comunitários tenham gerado processos de conscientização que levem ao rompimento das formas de naturalização da vida cotidiana e submissão a essa exploração. (FREITAS, 2018, p. 94)

O próprio modelo de ações educativas nos projetos sociais, que desenvolvem a promoção de acesso dos jovens ao mercado de trabalho, como citado nos artigos de Iriart e Bastos (2007) e Frezza et al. (2009), deve ser questionado se correspondem de fato a uma educação emancipatória e que ouse romper com os modelos tradicionais de exploração, especialmente quando as parcerias que algumas OSCs – aquelas de cunho mercantilista, que utilizam “lógicas instrumentais, racional e mercadológica” (GOHN, 2013, p.244) – promovem oportunidades a trabalhos mal remunerados e que agregam pouco conhecimento ao jovem, cumprindo apenas uma função de obrigatoriedade entre as empresas e os projetos sociais de aprendizagem, além de beneficiar tais “parceiros” com mão de obra barata.

QUADRO 1 – OBJETIVOS DOS PROJETOS SOCIAIS APONTADOS PELOS ARTIGOS

OBJETIVOS INDICADOS NOS ARTIGOS	ARTIGOS
- Fortalecimento e ampliação de acesso sociocultural	RIBEIRO (2013)
- Participação política e comunitária	
- Formação de futuros educadores	
- Orientação e desenvolvimento de jovens	TYLER (2004) IRIART, BASTOS (2007)
- Promoção de ensino de qualidade	
- Luta por direitos nas áreas de educação, saúde e cultura e mercado de trabalho	
- Apoio à inserção no mundo do trabalho	FREZZA et al. (2009)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

3.3.1.2 Papel das entidades

A questão sobre o papel das entidades que oferecem projetos sociais para a juventude aparece em alguns artigos e refletem o papel mobilizador e articulador dessas instituições (ALBERTO et al., 2008), defendendo que suas funções se dão fundamentalmente na promoção ou realização e fiscalização no cumprimento dos direitos.

Também aparecem atreladas à aproximação dos jovens para com o mercado de trabalho, no sentido de garantir os direitos e ampliar a qualificação dos jovens (GUIMARÃES, ROMANELLI, 2002).

As entidades aparecem nos artigos apontadas pelos jovens como um espaço de proteção, lugar de acolhida (CASTRO, BICALHO, 2013; FALERO, 2012); de resignificação em suas trajetórias de vida (SANTOS et al., 2002).

Tal registro é um importante dado diante da realidade de espaços e programas formativos para a juventude: “Do ponto de vista dos jovens, nem sempre é fácil fazer que jovens com tantas experiências de exclusão e preconceitos voltem a confiar em si, nas instituições escolares, na sociedade” (NOVAES, 2007, p.274).

QUADRO 2 – PAPEL DAS ENTIDADES NOS PROJETOS SOCIAIS INDICADO NOS ARTIGOS

Papel atribuído às entidades	ARTIGOS
- Papel mobilizador e articulador das entidades - Promoção da consciência dos direitos dos jovens em relação à educação e ao trabalho	ALBERTO et al. (2008) GUIMARÃES, ROMANELLI (2002)
- Lugar de inclusão, proteção e acolhimento - Oportunidade de resignificação da identidade	CASTRO, BICALHO (2013) FALERO (2012) SANTOS et al. (2002)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

3.3.1.3 Atuação dos profissionais envolvidos nos Projetos Sociais

As conclusões sobre atuação dos profissionais envolvidos nos projetos sociais apontam para um distanciamento das reais necessidades dos sujeitos jovens (MACEDO et al., 2015), afirmando que há ainda uma tendência pautada em um modelo clínico, individualizante (ESPÍNDULA et al., 2004), sem considerar o jovem como protagonista (ALBERTO et al., 2008). Tais ações pautadas em modelos verticalizados da atuação profissional demonstram a necessidade de constante capacitação e avaliação dos profissionais envolvidos, além da aproximação com outras áreas para que se realizem análises mais complexas da realidade dos jovens (MACEDO, CONCEIÇÃO, 2017; EIDELWEIN, 2005; LIRA, DIMENSTEIN, 2004).

Esse registro é a constatação das muitas dificuldades e distâncias entre tais ações e a realidade concreta da vida dos jovens, que aparecem ainda configuradas em um modelo verticalizado, não inclui o jovem na participação das ações educativas, e tampouco o compreendem como sujeito com voz ativa e mobilizadora, como discute Carrano:

No caso das políticas públicas destinadas aos jovens na última década, nota-se que elas se destinaram muito mais a oferecer aquilo que se intuiu ser as necessidades dos jovens e muito menos a se ocupar em indagar ou provocar processos que abrissem espaços e tempos de diálogo para que os próprios jovens apontassem caminhos e demandas. Os jovens precisam de

espaços e tempos não apenas para receber projetos pré-concebidos por lógicas adultas; eles e elas querem dizer o que precisam e sinalizar para o que podem fazer individual e coletivamente (CARRANO, 2012, p.89)

Alguns artigos ainda concluem a importância do bom relacionamento entre jovens e educadores, uma vez que acreditam no valor do papel do educador diante dos efeitos gerados nas experiências dos jovens (FALERO, 2012; IRIART, BASTOS 2007; JARAMILLO et al., 2014). Nesse sentido ressaltam que os agentes devem ouvir as histórias de vida dos participantes e procurar realizar um projeto que não reproduza os modelos educacionais excludentes (AFONSO et al., 2009; GUIMARÃES, ROMANELLI, 2002), estimulando assim o desenvolvimento do jovem como pessoas e como grupo social e fortalecendo sua identidade comunitária (SOUZA et al., 2014).

QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS DA ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NOS PROJETOS SOCIAIS

CARACTERÍSTICAS DA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL	ARTIGOS
- Atuação profissional deslocada da realidade; pautada em um modelo verticalizado de atuação	MACEDO et al. (2015) EIDELWEIN (2005) ALBERTO et al. (2008) ESPÍNDULA et al. (2004) MACEDO, CONCEIÇÃO (2017)
- Capacitação e avaliação dos profissionais envolvidos para possibilitar uma transformação do jovem no processo educativo - Valorização do papel do educador	FALERO (2012) MACEDO, CONCEIÇÃO (2017) AFONSO et al. (2009) GUIMARÃES, ROMANELLI (2002) SOUZA et al. (2014) IRIART, BASTOS (2007)
- Promoção de um bom relacionamento entre agentes e jovens participantes do projeto - Participação dos profissionais envolvidos no acolhimento às demandas dos jovens	JARAMILLO et al. (2014) LIRA e DIMENSTEIN (2004)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

3.3.1.4 Dificuldades enfrentadas no exercício/implementação de Projetos Sociais

Os artigos a seguir discutem uma importante categoria para se pensar o trabalho social com jovens. Diferentes demandas aparecem como problematizadoras do processo que vão desde limitações físicas, como espaço para as atividades e falta de equipamento, às relações com a rede e falta de apoio institucional ou despreparo profissional (ALBERTO et al., 2008).

Os artigos chamam atenção especialmente para o trabalho em rede admitindo que nos casos mais complexos a falta de interconectividade entre os setores resultam em serviços ineficazes (MACEDO, CONCEIÇÃO, 2017; LEMOS, 2008),

reflexo da forma desarticulada com que são planejadas e implementadas as ações (FREZZA et al., 2009).

Com relação às dificuldades para a realização dos projetos, aponta-se a falta de divulgação dos atendimentos, concluindo que os espaços de participação cidadã são desconhecidos pela maioria da população, pois não há divulgação suficiente pela mídia, organizações sociais e instituições públicas e privadas (LIRA, DIMENSTEIN, 2004; RODRÍGUEZ, TINGO, 2011).

Quanto os problemas enfrentados pelos educadores, de forma específica, discute-se o desgaste emocional por parte desses agentes, dada inserção em contextos de alta vulnerabilidade, pautada muitas vezes pela violência e tráfico de drogas (JARAMILLO et al., 2014).

QUADRO 4 – DIFICULDADES ENFRENTADAS NO EXERCÍCIO/IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS SOCIAIS

DIFICULDADES ENFRENTADAS	ARTIGOS
- Falta de articulação do trabalho em rede - Práticas que comprometem negativamente a garantia de direitos	ALBERTO et al. (2008) MACEDO, CONCEIÇÃO (2017) FREZZA et al. (2009) LEMO (2008)
- Falta de divulgação dos trabalhos ofertados à comunidade pelo projeto	LIRA, DIMENSTEIN (2004) RODRÍGUEZ, TINGO (2011)
- Inserção dos profissionais em contextos de alta vulnerabilidade	JARAMILLO et al. (2014)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

3.3.2 Dimensões educativas no processo de formação dos jovens em Projetos Sociais

O segundo Bloco Temático congrega as artigos que apontam para as dimensões educativas no processo de formação junto aos jovens em Projetos Sociais. Apresentam-se nessas discussões categorias sobre os resultados promovidos pela integração dos jovens nos projetos (nas dimensões pessoais, políticas e comunitárias experienciadas pelos educandos); as concepções de juventude formuladas, tanto pelos profissionais que atuam nos projetos, quanto pelos próprios jovens; e as diversas formas com que se dá a participação dos jovens no Projeto Social em que está inserido.

3.3.2.1 Resultados obtidos pelos jovens em Projetos Sociais

Os resultados atribuídos às experiências dos jovens em Projetos Sociais, como indicado nos artigos analisados, aparecem tanto nas dimensões pessoais dos jovens (autoestima, habilidades sociais, novas potencialidades, etc.), quanto políticas (despertar para a cidadania, garantia de direitos), e nas dinâmicas comunitárias (transformação do espaço social, reconhecimento do outro).

Como indicam Iriart e Bastos (2014), a estrutura de oportunidade para redirecionar a trajetória de vida dos jovens e permitir novas potencialidades aos projetos sociais aparece como um resultado importante. Os jovens parecem apresentar melhor autoestima, pensamento crítico e um uso construtivo do tempo e do espaço; além do sentimento de pertencimento causado pela integração nos projetos, levando a um maior enfrentamento das suas dificuldades, como bem apontam Santos et al., (2002) e Feijó e Macedo (2012).

Ainda sobre o enfrentamento das dificuldades, os jovens descrevem sua autoconfiança e perspectivas esperançosas quanto ao seu próprio futuro, conforme descreve Tyler, (2004). Em consonância a Perim et al. (2015) e a Iriart e Bastos (2014), pode-se concluir que a participação configura-se como motivação para os jovens, como superação dos obstáculos e agenciamento de seu próprio desenvolvimento, além de levar a descoberta de capacidades desconhecidas, além da possibilidade de serem constituídas formas de resiliência.

Destacam-se, também, os novos sentidos produzidos através da participação nesses espaços (LACAZ, 2015), na percepção de si, na relação com o outro (MACEDO et al., 2015), na valorização de experiências pessoais e dos colegas, inclusive na melhoria das relações familiares (TYLER, 2004). A noção de pertencimento (Iriart e Bastos, 2014) apontada por alguns estudos, indica que as relações de amizade reforçam os ideais comunitários, culturais e políticos dos jovens (MESQUITA et al., 2016; RIBEIRO, 2013). Para Iriart e Bastos (2014), a trajetória do jovem passa a ser de engajamento social, exercendo atividades no bairro e na cidade, fazendo com que os jovens se posicionem de forma mais aberta e questionadora, conscientes dos seus desejos e objetivos futuros.

Os resultados a que chegam os artigos, no sentido de apontarem para o engajamento do jovem em participar e buscar transformação coletiva são contrários

ao entendimento de que haja um afastamento dos jovens; entendimento este orientado pelas próprias concepções do mundo adulto:

Pode-se dizer que, de um modo geral, são incipientes os estímulos dados pelo “mundo adulto” para o envolvimento de jovens em processos de participação que poderiam aumentar o capital político orientado para valores democráticos. Ao mesmo tempo, é esse mesmo “mundo adulto” que não se cansa de repetir que os jovens são apáticos, que não se interessam pela política (CARRANO, 2012, p.95).

A forma com que o adulto concebe a falta de interesse do jovem está também presente nas concepções dos profissionais que os encontram nos espaços de educação, lembrando o que foi discutido anteriormente com relação aos modelos verticalizados e distantes da realidade juvenil (MACEDO et al., 2015; ESPÍNDULA et al., 2004).

QUADRO 5 – RESULTADOS QUE OS JOVENS OBTÊM, POR MEIO DOS PROJETOS SOCIAIS, DE ACORDO COM OS ARTIGOS

RESULTADOS OBTIDOS PELOS JOVENS	ARTIGOS
<ul style="list-style-type: none"> - Redirecionamento da trajetória de vida dos jovens - Revelação de novas potencialidades - Crescimento pessoal - Percepção de si e do outro 	IRIART, BASTOS (2014) SANTOS et al. (2002) FEIJÓ, MACEDO (2012) TYLER (2004) IRIART, BASTOS (2014) PERIM et al. (2015) MACEDO et al. (2015) LACAZ (2015)
- Melhoria das relações familiares	TYLER (2004)
- Relações de amizade	MESQUITA et al. (2016) IRIART, BASTOS (2014)
- Desenvolvimento de uma consciência pró-social	RIBEIRO (2013) TYLER (2004) IRIART, Bastos (2014)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

3.3.2.2 Noções sobre a Juventude

A categoria presente exprime as concepções sobre juventude, tanto por parte dos educandos, quanto dos profissionais e da sociedade, retratadas pelos artigos analisados.

Parece haver uma visão negativa da juventude através de um discurso da imprudência e da irresponsabilidade como comportamento típico da juventude, além do entendimento por parte dos educadores de que a juventude é uma fase de transição da infância para a idade adulta (ESPÍNDULA et al., 2004), marcada por crises, perdas e rebeldia (MACEDO et al., 2015). Por outro lado, admite-se a

possibilidade de o jovem ocupar um papel transformador na sociedade (CORRÊA, SOUZA, 2011), ligando a juventude a uma fase de conhecimento e liberdade de escolha, fase de sonhos, de descoberta do ser cidadão (LIRA, DIMENSTEIN, 2004).

Um último conceito presente nos artigos registra a construção do jovem como um sujeito sem voz (FALERO, 2012), marcado pelo descontentamento dos jovens causado por não se sentirem ouvidos pelos adultos (BARRIOS et al., 2009).

Esses achados vão ao encontro do que Carrano (2012, p.89) aponta sobre como a lógica adulta interdita o desenvolvimento individual e coletivo do jovem, afastando-o dos processos em vez de provocá-los a apontar caminhos e demandas para a ação.

QUADRO 6 – NOÇÕES SOBRE A JUVENTUDE INDICADAS NOS ARTIGOS

NOÇÕES SOBRE JUVENTUDE	ARTIGOS
- Visão negativa da juventude ligada à irresponsabilidade	CORRÊA, SOUZA (2011) LIRA, DIMENSTEIN (2004)
-Descoberta do ser cidadão	LIRA, DIMENSTEIN (2004)
- Fase de transição	MACEDO et al. (2015) ESPÍNDULA et al. (2004)
- Sujeito sem voz	FALERO (2012) BARRIOS et al. (2009)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

3.3.2.3 Formas de participação juvenil

A participação juvenil e as formas de sua constituição, através de espaços educativos como os Projetos Sociais, surgiram como um dos temas também discutidos nos artigos.

Os estudos apontam para a construção de espaços democráticos pelos jovens, gerando uma produtividade de ações dentro do bairro e desenvolvendo um espírito crítico e participativo a partir das vivências nos projetos sociais (RIBEIRO, 2013). Acredita-se que a motivação para a participação está na crença da mudança do sistema econômico, social e político, reiterando que os jovens aspiram a ter uma "voz real" na tomada de decisões sobre questões que lhes dizem respeito (MARTÍNEZ et al., 2010), especialmente àquelas que envolvem a luta pela diminuição das desigualdades (MESQUITA et al., 2016; FEIJÓ, MACEDO, 2012) e violência (SOUZA et al. 2014). Uma posição contrária, entretanto, retrata o jovem em uma postura individualista, sem se preocupar com o contexto comunitário e o grupo social (LIMA, BOMFIM, 2012).

A participação aparece em 1 (um) artigo com uma concepção de identidade participativa, pois os jovens passam a ser reconhecidos como jovens questionadores, dinamizadores, uma identidade marcada pela responsabilidade e compromisso social (IRIART, BASTOS, 2007).

Por fim, 2 (dois) artigos sugerem que a participação confere aos jovens a responsabilidade de serem agentes multiplicadores; demonstrando uma maior conscientização no campo dos direitos sociais (LIRA, DIMENSTEIN, 2004; BARRIOS et al., 2009).

QUADRO 7 – FORMAS DE PARTICIPAÇÃO JUVENIL INDICADAS NOS ARTIGOS

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO JUVENIL	ARTIGOS
- Construção de espaços democráticos - Politização dos sujeitos	RIBEIRO (2013) MARTÍNEZ et al. (2010)
- Luta pela diminuição das desigualdades - Garantia de direitos ao se perceberem enquanto atores sociais	MESQUITA et al. (2016) MACEDO (2012)
- Construção de manifestações de consciência política e de cidadania - Responsabilidade e compromisso social	BARRIOS et al. (2009) SOUZA et al. (2014) IRIART, BASTOS (2007) LIRA, DIMENSTEIN (2004)
- Falta de engajamento social e comunitário	LIMA, BOMFIM (2012)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

3.3.3 Experiências do cotidiano de jovens

O terceiro e último Bloco Temático engloba as vivências e experiências atreladas ao cotidiano dos jovens participantes de Projetos Sociais. Assim, apresentam-se categorias que discutem o jovem educando e suas experiências em relação à família; violência; desigualdade social; inserção no mercado de trabalho; e cidadania.

3.3.3.1 Relações com a família

As relações dos jovens e suas famílias são indicadas nos artigos através de algumas percepções a partir da participação dos filhos nos projetos sociais.

Os resultados apontam para uma compreensão de que a família é um pilar que sustenta a transformação social do jovem (FEIJÓ, MACEDO, 2012), entretanto, as difíceis relações familiares demarcam que há muitas questões referentes aos problemas da juventude refletidos na negligência e omissão por parte dos pais que

se ligam às inadequações do jovem no meio social (CORRÊA, SOUZA, 2011; ESPÍNDULA et al., 2004; MACEDO et al., 2015).

QUADRO 8 – RELAÇÕES COM A FAMÍLIA INDICADAS NOS ARTIGOS

RELAÇÕES COM A FAMÍLIA	ARTIGOS
- Visão positiva da família como um pilar que sustenta a transformação social do jovem	Feijó e Macedo (2012)
- Desamparo, negligência e omissão ligadas às inadequações do jovem no meio social	Corrêa e Souza (2011) Espíndula et al. (2004) Macedo et al. (2015)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

3.3.3.2 Contextos de violência

Com relação ao contexto de violências a que são submetidos muitos dos jovens participantes de projetos sociais, os artigos indicam que há, por um lado, um contexto violento e/ou que propicia a violência e, por outro, há um adolescente que lida com este contexto através de estratégias singulares de enfrentamento de condições de risco (LORDELO et al., 2002). A despeito das violências a que são submetidos os jovens, assumem-se discursos sobre as suas escolhas e sua tentativa de construir uma autonomia em detrimento de todo processo de criminalização por qual passam (CASTRO, BICALHO, 2013).

Medo e descrença aparecem nos discursos dos jovens em 2 (dois) artigos ao se referirem às expectativas de ações das autoridades em favor da mudança do quadro violento, retratando a relação com a polícia de forma austera (CORRÊA, SOUZA, 2011; CASTRO et al., 2006).

QUADRO 9 – CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA ENFRENTADOS PELOS JOVENS E INDICADOS NOS ARTIGOS

CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA	ARTIGOS
- Construção da identidade do jovem em um contexto violento	LORDELO et al. (2002) CASTRO, BICALHO (2013)
- Relação negativa com a autoridade policial	CORRÊA, SOUZA (2011) CASTRO et al. (2006)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

3.3.3.3 Percepções sobre desigualdade social

Os artigos (quatro) discursam sobre as relações do jovem com a pobreza, polícia, pessoas de diferentes classes e o seu lugar na sociedade. Assumem que ser

pobre encarcera o sujeito num lugar de demérito e objetificação, quando não de incapacidade moral. Serem pertencentes deste lugar de exclusão também os coloca à parte da garantia de seus direitos, ser pobre é, portanto, ocupar um lugar de esquecimento e desamparo, desconectado das possibilidades de inclusão na cultura de consumo, lazer e fruição (CASTRO et al., 2006, LACAZ et al., 2015; IRIART, BASTOS, 2014) ditados pelas condições de violência, pobreza, doença, drogas e criminalidade a que são submetidos (SANTOS et al., 2002).

QUADRO 10 – PERCEPÇÕES SOBRE DESIGUALDADE SOCIAL INDICADAS NOS ARTIGOS

PERCEPÇÕES SOBRE DESIGUALDADE SOCIAL	ARTIGOS
<ul style="list-style-type: none"> - Lugar de exclusão que coloca os jovens à parte da garantia de seus direitos - Desconexão das possibilidades de inclusão na cultura de consumo, lazer e fruição - Discriminação 	CASTRO et al. (2006) IRIART, BASTOS (2014) LACAZ et al. (2015)
<ul style="list-style-type: none"> - Condições de violência, pobreza, doença, drogas e criminalidade 	SANTOS et al. (2002) LACAZ et al. (2015)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

3.3.3.4 Dificuldades de inserção no mercado de trabalho

Está presente em 4 (quatro) artigos a problemática da tentativa dos jovens de inserção no primeiro emprego através de projetos sociais com foco no mercado de trabalho, as dificuldades com relação às questões de formação profissional e os altos índices de desemprego juvenil no país.

Os artigos apontam que os jovens são motivados a procurarem o mercado de trabalho orientados pelas expectativas e sonhos gerados pelo projeto social, que talvez os tenha feito se empenharem no trabalho e na escola. Para o jovem, ser trabalhador também está atrelado ao desejo da busca de liberdade de ação e autonomia (DIAS et al., 2007) e por motivos de ordem moral e financeira (WICKERT, 2006).

Como razões para a inserção precoce do jovem no mercado de trabalho encontram-se aquelas ligadas à situação de classe, à idade, ao local de residência, às oportunidades de vagas em empresas, à gratuidade e às limitadas ofertas de cursos específicos, além da possibilidade de consumo graças à remuneração advinda do emprego, inclusive ligada à possibilidade de mais estudo para melhores posições (WICKERT, 2006; GUIMARÃES, ROMANELLI, 2002).

Nas falas dos jovens, surgem discursos que ligam a vida adulta ao momento de serem capazes de se sustentarem financeiramente, sofrem diante do contexto social de desemprego e chegam ao ponto de “aceitar qualquer coisa”, mostrando a impossibilidade de escolha, além de renunciarem suas vontades e sonhos profissionais por terem que aceitar qualquer tipo de emprego/subemprego (WICKERT, 2006; DIAS et al., 2007). Acredita-se que as implicações entre a falta de ocupação e o subemprego geram como possível destino a delinquência desses jovens (FREZZA et al., 2009).

Carrano e Dayrell (2002) ressaltam que “o sentimento de fracasso que acompanha o jovem que procura trabalho remunerado e não consegue representa uma porta aberta para a frustração, o desânimo e também a possibilidade do ganho pela via do crime”. Os dados dos adolescentes em medida socioeducativa no Brasil hoje compõem um cenário caótico e cada vez mais abissal: de 16.940 jovens cumprindo alguma medida em 2009, o índice passou para 26.868 em 2015. Em apenas seis anos, o número de adolescentes em privação de liberdade aumentou 58,6% no Brasil⁴.

QUADRO 11 – DIFICULDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO INDICADAS NOS ARTIGOS

INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	ARTIGOS
- Motivos para inserção no mercado de trabalho atrelados a liberdade de ação e autonomia, e ordem moral e financeira - Família como provedores de segurança financeira - Necessidade de contribuição para as despesas domésticas da família	DIAS et al. (2007) WICKERT (2006) GUIMARÃES, ROMANELLI (2002)
- Sentimento de exclusão, autoculpabilização, sofrimento, vergonha e baixa autoestima, desânimo, estresse e desalento	DIAS et al. (2007) WICKERT (2006)
- Delinquência dos jovens provocadas pelas situações de desemprego e subemprego	FREZZA et al. (2009)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

3.3.3.5 Características da formação para cidadania

Em 2 (dois) artigos revela-se que os jovens acreditam que através da participação cidadã é possível tornar seus direitos visíveis (RODRÍGUEZ E TINGO, 2011; MESQUITA et al., 2016). Entretanto, 1 (um) estudo observa ainda que a

⁴ VELLEDA, LUCIANO. Rede Brasil Atual. Medidas Socioeducativas. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/02/em-seis-anos-numero-de-jovens-cumprindo-pena-aumenta-em-58>. Acesso em 08 abr. 2019.

participação cidadã, do ponto de vista dos jovens, associa-se exclusivamente ao voto (RODRÍGUEZ E TINGO, 2011).

Em relação à política, é aparente que os jovens estão pouco interessados na concepção adulta dessa questão, isso porque se sentem vistos pelos adultos como um grupo manipulável e clientelista, além de apresentarem um discurso que evidencia ainda que os jovens veem a participação política como algo externo a sua realidade. Entretanto, há ainda o entendimento por parte dos jovens de que a política é a base das relações humanas (MESQUITA et al., 2016, p.292) e que a formação política se configura como uma possível estratégia para o enfrentamento das diversas formas de violência e negação de direitos vivenciados pela juventude brasileira (SOUZA et al., 2014).

QUADRO 12 – CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO PARA CIDADANIA INDICADAS NOS ARTIGOS

FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	ARTIGOS
- Associa-se a participação cidadã exclusivamente ao voto - Política como algo externo a realidade do jovem	RODRÍGUEZ, TINGO (2011)
- Meio de transformação social e pessoal	MESQUITA et al. (2016)
- Participação cidadã relacionada à luta pela garantia de direitos	RODRÍGUEZ, TINGO (2011) MESQUITA et al. (2016) SOUZA et al. (2014)
- Construção de uma formação política como estratégia para o enfrentamento da negação de direitos vivenciados pela juventude brasileira	SOUZA et al. (2014)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

3.4 LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os artigos apresentados nesta seleção, organizam-se fundamentalmente em torno de três eixos de discussões, envolvendo o tema Juventude e Projetos Sociais – 1) Ação institucional e profissional nos Projetos Sociais; 2) Dimensões educativas no processo de formação dos jovens em Projetos Sociais; e 3) Experiências do cotidiano em comunidades – que balizam algumas reflexões em torno do universo das experiências promovidas e vivenciadas por algumas realidades juvenis.

Esta seleção de artigos, sobre o tema Juventude e Projetos Sociais, buscou explorar 32 artigos, a fim de reconhecer algumas das produções promovidas por 14 periódicos, desde o ano de 1990 até 2018.

O estudo possibilitou a apuração dos trabalhos da área para o reconhecimento do tema em questão, apontando discussões que buscaram contribuir nos seguintes

eixos: resultados e objetivos dos projetos sociais; atuação das entidades; atuação profissional; participação; violação dos direitos; contextos familiares; concepção de adolescência; dificuldades enfrentadas; conflito com a lei; experiências do cotidiano; violência; condições de pobreza; doença; drogas; criminalidade; escola; trabalho; comunidade; responsabilidade cidadã; política; motivações e exclusão.

Ao analisar os resultados, apontados pelo levantamento bibliográfico, percebem-se dois movimentos sobre a Educação Não-Formal nos projetos sociais. O primeiro eixo destaca a específica atuação desses espaços, e revela que há em sua proposta, uma tentativa de superar processos excludentes vividos pela juventude. Assim, os projetos se apresentam aqui como facilitadores em uma formação humana emancipatória, buscando romper com os modelos educacionais excludentes, promovendo uma maior participação política dos jovens e consolidando-se como espaços de proteção e de luta pelos direitos da juventude.

O segundo eixo corrobora com tais características, ao revelar que os projetos sociais podem alcançar seus objetivos através de intervenções pautadas no fortalecimento dos jovens, uma vez que, segundo os artigos, os resultados obtidos pelos projetos parecem contribuir para o redirecionamento da trajetória de vida dos jovens, promovendo sentimentos de pertencimento, motivação, resiliência, engajamento social, além de fortalecer o pensamento crítico e participativo do jovem.

4 AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL NA GRANDE CURITIBA

Neste capítulo são apresentadas informações relativas a algumas das Organizações da Sociedade Civil (OSCs), em Curitiba e Região Metropolitana (Grande Curitiba). Estarão sendo apresentados os cenários das OSCs que atuam em Curitiba e Região Metropolitana, suas atividades e população.

Segundo dados colhidos por Oliveira (2017), na Região Metropolitana⁵ de Curitiba, existem por volta de 5020 OSCs, em informações do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (<https://mapaosoc.ipea.gov.br>) em 2017. Em Curitiba especificamente, há ainda em torno de 8422 OSCs⁶, sendo pelo menos 167 delas (último ano de atualização: 2017) inscritas e regulamentadas “pela FAS⁷, que é o órgão governamental que gerencia a política de assistência social em Curitiba”. (OLIVEIRA, 2017, p.93). Os serviços⁸ oferecidos para a população envolvem o acolhimento institucional para crianças, adolescentes e idosos, luta pela defesa e garantia de direitos, serviço de convivência e fortalecimento de vínculos.

4.1 PARCERIAS ENTRE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Após a Constituição de 1988, com o reconhecimento do terceiro setor enquanto organização e participação social como direitos e valores a serem garantidos e fomentados, as instituições passaram a conceber o relacionamento com os órgãos da administração pública por meio de parcerias na forma de convênios com repasses orçamentários.

⁵ A Grande Curitiba é informalmente dividida entre Área Metropolitana Norte e Área Metropolitana Sul, (excetuando a capital). São 14 municípios da Área Norte: Adrianópolis, Almirante Tamandaré, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Dr. Ulysses, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná; e 14 da Área Sul: Agudos do Sul, Araucária, Balsa Nova, Campo do Tenente, Campo Largo, Contenda, Fazenda Rio Grande, Lapa, Mandirituba, Piên, Quitandinha, Rio Negro, São José dos Pinhais e Tijucas do Sul.

⁶ Ressaltamos que o grande número de Organizações da Sociedade Civil indicado pelo IPEA trata-se do total de unidades cadastradas, e em diversos setores de atividades; muitas não estão em ação regular e constante de suas atividades. Para nosso estudo ainda, o campo de atuação limita-se em atividades voltadas aos campos educacional e de assistência.

⁷ Dados retirados do sítio eletrônico oficial da FAS (www.fas.curitiba.pr.gov.br), relativo às instituições inscritas e regulamentadas no COMTIBA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Curitiba) até dezembro de 2017.

⁸ Para maiores informações sobre esses serviços na Região Metropolitana, ver a Tese de Doutorado de Lygia Maria Portugal Oliveira, de 2017, defendida em PPGE-UFPR, com o título *Percepção dos educadores sociais sobre o trabalho desenvolvido nos projetos sociais*, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas.

Em razão da Lei 13.019/14 (2015a), conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (que passa a substituir o uso da nomenclatura Organização Não-Governamental para Organização da Sociedade Civil), é regulamentada a participação das instituições para a concretização da atuação em corresponsabilidade com o Estado em projetos com relevância ao interesse público e social, estabelecendo o regime de mútua cooperação entre as OSCs e a administração pública, definindo um formato que traz uma série de requisitos para que o exercício das atividades possa acontecer com o fomento público, por exemplo: demonstração de capacidade técnica e operacional, comprovação de regularidade jurídica e fiscal, ficha limpa da organização e de seus dirigentes, dentre outros.

Uma vez que a Organização da Sociedade Civil regulariza sua situação para promover este serviço, atua em parceria com as instâncias públicas. Em nosso estudo, o principal interesse recai sobre os projetos com jovens em parceria à Assistência Social, portanto, reconheceremos a seguir as tipificações dos serviços socioassistenciais, uma vez que os projetos que atuam com esse público no formato de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (específicos à necessidade deste estudo) são regulamentados e fiscalizados pelo CMAS, já que se beneficiam do fomento público advindo da Assistência Social dos municípios.

4.2 TIPIFICAÇÕES DOS SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS

Para um melhor acompanhamento e fiscalização dos serviços ofertados pelas instituições sociais, o CMAS utiliza uma classificação dividida em níveis de complexidade, como dito anteriormente e exemplificados a seguir conforme suas atribuições: Proteção Social Básica, Proteção Social de Média Complexidade e Proteção Social de Alta Complexidade (TABELA 3).

TABELA 3 – APRESENTAÇÃO DOS TIPOS DE SERVIÇOS DE PROTEÇÃO SOCIAL, DE ACORDO COM O CONSELHO MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

1º Nível: Serviços de Proteção Social Básica	2º Nível: Serviços de Proteção Social Especial de Média complexidade	3º Nível: Serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade
a. Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); b. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV); c. Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosos. (BRASIL, 2014b, p.10)	a. Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); b. Serviço Especializado em Abordagem Social; c. Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); d. Serviço de Proteção Social Especial para pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias (PSE/PDIF); e. Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua. (BRASIL, 2014b, p.10)	a. Serviço de Acolhimento Institucional, nas modalidades: - Abrigo institucional; - Casa-lar; - Casa de Passagem; - Residência Inclusiva. b. Serviço de Acolhimento em República; c. Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora; d. Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências. (BRASIL, 2014b, p.10)

FONTE: BRASIL. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF, 2014b, p.2. (Layout adaptado)

Para a intenção deste estudo, atemo-nos à compreensão do primeiro nível de complexidade: Serviços de Proteção Social Básica, uma vez que o interesse em nossa pesquisa está em jovens inscritos em projetos sociais que tenham os trabalhos desenvolvidos pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Segundo o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), os Serviços de Proteção Social Básica são três, como descritos na tabela 3: a. Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); b. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV); e c. Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosos.

É importante reconhecermos que o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF está intrinsecamente ligado ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), portanto fundamental para o reconhecimento de nosso campo de estudo, ou seja, jovens que fazem parte deste serviço em parceria com uma OSC. Assim, o PAIF consiste

no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo. O trabalho social do PAIF deve utilizar-se também de ações nas áreas culturais para o cumprimento de seus objetivos, de modo a ampliar

universo informacional e proporcionar novas vivências às famílias usuárias do serviço. (BRASIL, 2014b, p.4)

O PAIF tem, portanto, como objetivos:

- Redução da ocorrência de situações de vulnerabilidade social no território de abrangência do CRAS;
- Prevenção da ocorrência de riscos sociais, seu agravamento ou reincidência no território de abrangência do CRAS;
- Aumento de acessos a serviços socioassistenciais e setoriais;
- Melhoria da qualidade de vida das famílias residentes no território de abrangência do CRAS. (BRASIL, 2014b, p.8)

4.2.1 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

A descrição específica do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos que é destinada aos seus usuários deveria contribuir “para o retorno ou permanência dos adolescentes e jovens na escola, por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2014b, p.10).

Podem ser usuários do serviço, segundo o CNAS, adolescentes que cumpram algum dos critérios conforme apresentado abaixo. Esse é um ponto importante também para a compreensão do perfil socioeconômico dos jovens que são foco neste estudo.

Adolescentes e Jovens pertencentes às famílias beneficiárias de programas de transferência de renda; Adolescentes e Jovens egressos de medida socioeducativa de internação ou em cumprimento de outras medidas socioeducativas em meio aberto, conforme disposto na Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Adolescentes e Jovens em cumprimento ou egressos de medida de proteção, conforme disposto na Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990; Adolescentes e Jovens do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; PETI ou Adolescentes e Jovens - egressos ou vinculados a programas de combate à violência e ao abuso e à exploração sexual; Adolescentes e Jovens de famílias com perfil de renda de programas de transferência de renda; Jovens com deficiência, em especial beneficiários do BPC; Jovens fora da escola. (BRASIL, 2014b, p.11)

É previsto como uma aquisição do usuário deste serviço: adquirir conhecimento e desenvolver capacidade para a vida profissional e o acesso ao trabalho.

O impacto social esperado pelo SCFV é, portanto:

Aumento no número de jovens que conheçam as instâncias de denúncia e recurso em casos de violação de seus direitos; Aumento no número de

jovens autônomos e participantes na vida familiar e comunitária, com plena informação sobre seus direitos e deveres; Junto a outras políticas públicas, reduzir índices de: violência entre os jovens; uso/abuso de drogas; doenças sexualmente transmissíveis, e gravidez precoce.

Segundo o Caderno de Orientações (2015b), a forma com que devem ser conduzidos estes encontros (que contam com uma equipe constituída por um técnico de referência do CRAS, e orientador ou educador social) é oportunizando situações de convivência para diálogos e fazeres. Nesse sentido o quadro a seguir (TABELA 4) exemplifica as estratégias para a promoção destas situações.

TABELA 4 – ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DE SITUAÇÕES DE CONVIVÊNCIA, DE ACORDO COM O CADERNO DE ORIENTAÇÕES DO SCFV

Processos de valorização/reconhecimento	Estratégia que considera as questões e os problemas do outro como procedentes e legítimos.
Escuta	Estratégia que cria ambiência – segurança, interesse, etc. - para que os usuários relatem ou compartilhem suas experiências.
Produção coletiva	Estratégia que estimula a construção de relações horizontais – de igualdade –, a realização compartilhada, a colaboração.
Exercício de escolhas	Estratégia que fomenta a responsabilidade e a reflexão sobre as motivações e interesses envolvidos no ato de escolher.
Tomada de decisão sobre a própria vida e de seu grupo	Estratégia que desenvolve a capacidade de responsabilizar-se, de negociar, de compor, de rever e de assumir uma escolha.
Diálogo para a resolução de conflitos e divergências	Estratégia que favorece o aprendizado e o exercício de um conjunto de habilidades e capacidades de compartilhamento e engajamento nos processos resolutivos ou restaurativos.
Reconhecimento de limites e possibilidades das situações vividas	Estratégia que objetiva analisar as situações vividas e explorar variações de escolha, de interesse, de conduta, de atitude, de entendimento do outro.
Experiências de escolha e decisão coletivas	Estratégia que cria e induz atitudes mais cooperativas a partir da análise da situação, explicitação de desejos, medos e interesses, negociação, composição, revisão de posicionamentos e capacidade de adiar realizações individuais.
Aprendizado e ensino de forma igualitária	Estratégia que permite construir, nas relações, lugares de autoridade para determinadas questões, desconstruindo a perspectiva de autoridade por hierarquias previamente definidas.
Reconhecimento e nomeação das emoções nas situações vividas	Estratégia que permite aprender e ter domínio sobre os sentimentos e afetações, de modo a enfrentar situações que disparam sentimentos intensos e negativos em indivíduos ou grupos.
Reconhecimento e admiração da diferença	Estratégia que permite exercitar situações protegidas em que as desigualdades e diversidades podem ser analisadas e problematizadas, permitindo que características, condições e escolhas sejam tomadas em sua raiz de diferença e não a partir de um juízo de valor hegemônico.

FONTE: BRASIL. Caderno de Orientações. Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. DF, 2015b, p.15. (Layout adaptado)

O reconhecimento destas estratégias é também importante para este estudo, uma vez que estão relacionadas às experiências vividas pelos jovens em projetos sociais.

4.3 ATUAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL NA GRANDE CURITIBA

Segundo levantamento indicado pelo IPEA, Curitiba ocupa a 5ª posição em relação à quantidade de OSCs no âmbito nacional. O ranking aponta a cidade de São Paulo com o maior número de OSCs (46.359) e Aroeiras do Itaim – PI com o menor número (2). Sobre as atividades exercidas pelas OSCs na capital do Paraná (TABELA 5), observa-se o trabalho com desenvolvimento e defesa de direitos em maior destaque (2.909), seguido de atividades religiosas (1.917).

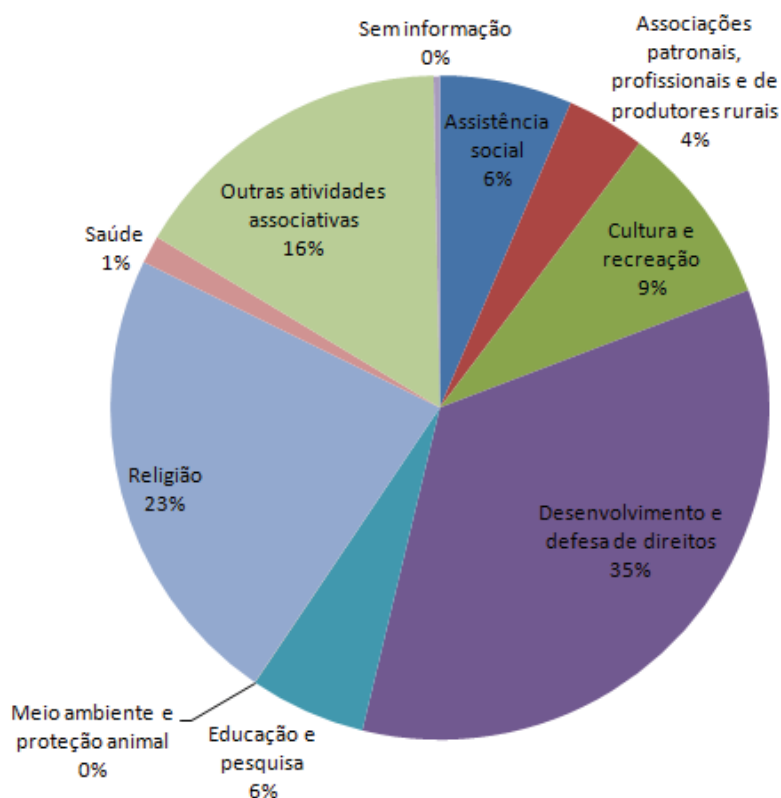
TABELA 5 – ATIVIDADES EXERCIDAS PELAS OSCS DE CURITIBA, A PARTIR DE LEVANTAMENTO FEITO NO IPEA

ATIVIDADES EXERCIDAS PELAS OSCS	NÚMERO DE OSCS
Assistência social	546
Associações patronais, profissionais e de produtores rurais	323
Cultura e recreação	751
Desenvolvimento e defesa de direitos	2.909
Educação e pesquisa	479
Meio ambiente e proteção animal	1
Religião	1.917
Saúde	115
Outras atividades associativas	1.355
Sem informação	26
Total	8422

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

As atividades direcionadas à Educação e pesquisa e à Assistência Social, principais referências para este estudo, são realizadas por 479 e 546 OSCs respectivamente. Cada atividade equivale à 6% no cenário de atuação das organizações (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 2 – CENÁRIO DE ATUAÇÃO DAS OSCS POR RAMO DE ATIVIDADE



FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

Além do levantamento oficial com os dados disponíveis no sítio oficial, destaca-se a busca de informações sobre cada OSC, nos sites disponibilizados pelas instituições, para uma leitura do cenário atual que viesse a incluir dados como: campo de atuação, população atendida e a existência ou não do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, uma vez que este recorte é fundamental para o reconhecimento dos sujeitos desta pesquisa, jovens em projetos sociais.

De acordo com a distribuição das regionais pela FAS, orientada pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC)⁹, a atuação se divide em seus Núcleos Regionais (IMAGEM 1): 1) **Núcleo Regional Bairro Novo (BN)**: Bairros de abrangência: Ganchinho, Sítio Cercado e Umbará; 2) **Núcleo Regional Boa Vista (BV)**: Bairros de abrangência: Abranches, Atuba, Bacacheri, Bairro Alto, Barreirinha, Cachoeira, Pilarzinho, Santa Cândida, São Lourenço, Taboão, Tarumã e Tingui; 3) **Núcleo Regional Boqueirão (BQ)**: Bairros de abrangência: Alto Boqueirão, Boqueirão, Hauer e Xaxim; 4) **Núcleo Regional Cajuru (CJ)**: Bairros de abrangência: Cajuru, Capão da Imbuia, Guabirota, Jardim das Américas,

⁹ Disponível em <<http://www.ippuc.org.br/>>. Acesso em 26 nov. 2018.

Uberaba; 5) **Núcleo Regional (CIC) - Cidade Industrial de Curitiba**: Bairros de abrangência: Augusta, CIC, Riviera e São Miguel; 6) **Núcleo Regional Matriz (MZ)**: Bairros de abrangência: Ahú, Alto da Glória, Alto da XV, Batel, Bigorrilho, Bom Retiro, Cabral, Centro, Centro Cívico, Cristo Rei, Hugo Lange, Jardim Botânico, Jardim Social, Juvevê, Mercês, Prado Velho, Rebouças, e São Francisco; 7) **Núcleo Regional Pinheirinho (PN)**: Bairros de abrangência: Campo de Santana, Capão Raso, Caximba, Pinheirinho e Tatuquara; 8) **Núcleo Regional Portão (PR)**: Bairros de abrangência: Água Verde, Campo Comprido (parte), Fanny, Fazendinha, Guaíra, Lindóia, Novo Mundo, Parolin, Portão, Santa Quitéria e Vila Izabel; 9) **Núcleo Regional Santa Felicidade (SF)**: Bairros de abrangência: Butiatuvinha, Campina do Siqueira, Campo Comprido, Cascatinha, CIC - Jardim Gabinete, Lamenha Pequena, Mossunguê, Orleans, Santa Felicidade, Santo Inácio, São Braz, São João, Seminário, Vista Alegre.

IMAGEM 1 – MAPA DOS NÚCLEOS REGIONAIS DA CIDADE DE CURITIBA



FONTE: Fundação de Ação Social. 2018. Disponível em:
<<http://fas.curitiba.pr.gov.br/maparegional.aspx>>. Acesso em 13 nov. 2018.

Conforme a tabela a seguir (TABELA 6), as 167 OSCs estão distribuídas na cidade de Curitiba em 9 núcleos regionais e 1 intersecção. Entretanto, nota-se que uma quantidade expressiva (78) de OSCs estão atuando no Núcleo Regional da

Matriz, seguindo-se Boa Vista (17) e Cajuru (14). Núcleos como Boa Vista/Cajuru (1), Bairro Novo (2) e CIC (7) apresentam-se menos amparados.

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DA QUANTIDADE DE OSCS POR REGIONAIS EM CURITIBA, PR, DE ACORDO COM DADOS DA FAS

Núcleos Regionais	Número de OSCs
Bairro Novo	2
Boqueirão	11
Boa Vista	17
Boa Vista/Cajuru	1
Cidade Industrial de Curitiba	7
Cajuru	14
Matriz	78
Pinheirinho	5
Portão	20
Santa Felicidade	12

FONTE: Adaptado de Fundação de Ação Social. 2018. Disponível em: <<http://fas.curitiba.pr.gov.br>>. Acesso em 19 abr. 2018.

Para este levantamento, através das informações coletadas tanto nas páginas disponibilizadas pelas OSCs, quanto os dados oficiais na FAS e também no IPPUC, foram consideradas como campos de atuação as seguintes categorias: 1) Inserção no Mundo de Trabalho; 2) Serviço complementar a PAIF – Programa de Atenção Integral à Família; 3) Serviço de proteção social especial para pessoas idosas e sua família; 4) Centro de referência de Proteção Social Especial; 5) Habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência; 6) Projetos Específicos; 7) Defesa e garantia de direitos/assessoramento e 8) Serviço de proteção social especial para pessoas com deficiência e suas famílias.

Outro dado relevante que se destaca no referido levantamento de informações é quanto ao público atendido. Das 167 OSCs inscritas, 77 delas atendem público em geral, em sua maioria mulheres ou famílias; 45 delas atendem crianças; 1 OSC atende pessoas em situação de rua; 8 atendem idosos e 35 organizações realizam algum atendimento para os jovens, sendo essas nosso principal foco para este estudo. Lembrando ainda que as categorias de público podem ser em mais de um tipo de atuação, aqui descritas como separadas para uma análise prática.

Por fim, tendo em vista a necessidade para este estudo do reconhecimento das OSCs que exercem a parceria para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, somam-se nesta categoria 63 instituições. Ao serem cruzadas as informações das categorias de a) atuação em SCFV, com b) público jovem, 15

instituições inscritas atuam com essas características. Essas se distribuem em cinco (5) dos nove (9) Núcleos Regionais, a constar: 3 na Cidade Industrial de Curitiba – CIC; 2 no Portão; 3 no Cajuru; 5 na Matriz e 2 no Boqueirão. Já a região Metropolitana é formada por 28 cidades e a capital. Para uma melhor sistematização, divide-se informalmente entre Área Metropolitana Norte e Área Metropolitana Sul, cada uma com 14 cidades, excetuando-se Curitiba.

Na Área Metropolitana Norte (TABELA 7) encontram-se 2215 OSCs em atuação, sendo o maior número na cidade de Colombo, com 590 instituições. As atividades de Desenvolvimento e defesa de direitos e Religião mantêm-se com o maior enfoque de atuação, somando 793 e 629 instituições que as desenvolvem, respectivamente, enquanto as atividades de Assistência Social e Educação e Pesquisa permanecem em menores números: 135 e 46 OSCs.

TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DO TIPO DE ATUAÇÃO DAS OSCS NA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA, PR, DE ACORDO COM LEVANTAMENTO DO IPEA

	Assistên cia social	Associações patronais, profissionais e de produtores rurais	Cultura e recrea ção	Desenvolvim ento e defesa de direitos	Educaç ão e pesqui sa	Religi ão	Saú de	Outras atividade s associati vas	Sem infor maçã o	Total
Adrianópolis	2	1	1	13	1	5	1	2		26
Alm.Tamand.	11	1	13	107	5	68	3	50		258
Boc. do Sul	6	1	5	17	1	17		11		58
C. G. do Sul	15	2	20	54	2	45	2	19		159
Campo Magro	3	1	1	33	3	12		14		67
Cerro Azul	4	4	2	41	2	9	1	11		74
Colombo	32	2	47	196	14	195	2	101	1	590
Dr. Ulysses			1	7		2		1		11
Itaperuçu	2	1	3	16		10		12		44
Pinhais	21	4	68	90	9	113	3	84	1	393
Piraquara	30	3	24	116	6	94	1	44	1	319
Qua. Barras	6		3	46	3	40	1	11		110
Rio B. do Sul	3	3	3	52		14		13		88
Tunas do Paraná		3	1	5		5		4		18
Total	135	26	192	793	46	629	14	377	3	2215

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

A Área Metropolitana Sul (TABELA 8) conta com 2805 OSCs em atuação, com maior número nas cidades de São José dos Pinhais (815) e Araucária (428). Seguindo a mesma referência da Área Norte e da cidade de Curitiba, os maiores

enfoques dado pelas instituições são nos segmentos de Desenvolvimento e defesa de direitos (1145) e Religião (700).

TABELA 8 – DISTRIBUIÇÃO DO TIPO DE ATUAÇÃO DAS OSCS NA ÁREA METROPOLITANA SUL DE CURITIBA, PR, DE ACORDO COM LEVANTAMENTO DO IPEA

	Assistên cia social	Associaç ões patronais, profissio nais e de produtores rurais	Cultura e recreação	Desenvolvi mento e defesa de direitos	Educaçã o e pesquisa	Religi ão	Saú de	Outras atividade s associati vas	Sem infor maçã o	Total
Agu. do Sul	3		3	16		11	1	4		38
Araucária	12	8	41	160	8	106	2	91		428
Balsa Nova	4	2	7	28	2	7		7		57
C. do Ten.	8	1	5	21		8		4		47
C.Largo	22	6	35	166	11	104	1	47		392
Contenda	3		2	31	4	15		13		68
Faz. R.G.	11	7	10	90	6	74		24		222
Lapa	17	4	19	115	1	31	1	38		226
Mandirituba	12	2	12	38	3	20	2	16		105
Piên	2	1	6	30		4	2	16		61
Quitandi.	4	1	4	51	1	12	1	4		78
Rio Negro	11	3	22	96	1	26	1	38		198
S.J.dos Pin.	41	16	94	279	31	269	8	76	1	815
Tij. do Sul	4	2	4	24	5	13		18		70
Total	154	53	264	1145	73	700	19	396	1	2805

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019).

Os cenários da Assistência social (154) e Educação e pesquisa (73) parecem ocupar os mesmos lugares de desenvolvimento tanto na Área Norte quanto na Sul, em tempo, em ambas regiões as áreas se distribuem em parecidas proporções: em primeiro lugar de maior atuação estão as atividades de Desenvolvimento e defesa de direitos; em segundo lugar as atividades de Religião; em terceiro Cultura e recreação; seguido por Assistência social em quarto lugar; Educação e pesquisa em quinto; Associações patronais, profissionais e de produtores rurais ocupando o sexto lugar; e por fim, as atividades com atenção à área de Saúde em último lugar (excetuando-se aqui as OSCs que se enquadram em Outras atividades associativas e Sem informação).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentam-se os caminhos metodológicos adotados para a investigação deste estudo. Em se tratando de uma pesquisa de caráter exploratório e de campo, alguns desafios e cuidados surgiram como a adequação do instrumento ao tipo de participante e tempo disponível para a coleta de informações.

5.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram considerados para esta pesquisa jovens integrantes de um projeto social de uma instituição que desenvolve o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) na região metropolitana de Curitiba. O conceito de jovens, segundo o IBGE, é de 15 a 24 anos, entretanto, visto que a abrangência do referido projeto tem como medida a proteção de adolescentes, de 12 a 18 anos, como é defendido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, abrangeu-se a faixa etária a partir de 12 anos. A instituição escolhida para a colaboração deste estudo atua com grupos de 6 anos de idade até 15 anos, sendo assim, foram selecionados os jovens que compreendiam a faixa de 12 a 15 anos, somando dezoito (18) participantes.

A pesquisa respeitou os procedimentos éticos definidos pelo Conselho Nacional de Saúde, por meio da Resolução Nº 196/96/CNS, Resolução Nº 466/12/CNS e Resolução 510/16/CNS, bem como, todos os participantes e responsáveis legais concordaram em fazer parte da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (CEP/SD), em 5 de abril de 2019, sob o parecer de número 3.245.785 (ANEXO A).

5.1.1 Critérios de inclusão e exclusão da pesquisa

Foram considerados para este estudo jovens compreendidos entre a faixa etária de 12 e 24 anos, integrantes de um mesmo projeto social.

Para a escolha do projeto social foi considerado que esse desenvolvesse o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, e com formações em contraturno escolar diariamente.

5.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de informações foi feita através da aplicação de um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas desenvolvidas a partir de três seções temáticas: sobre o jovem (caracterização pessoal e socioeconômica), com 13 propostas para assinalar e/ou preencher; sobre projetos sociais (conhecimento e experiências) com 4 questões abertas; e sobre o projeto atual (atividades e aprendizagens), com 11 questões abertas.

Os dados presentes nas respostas dos jovens foram organizados e analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), criando-se categorias *a posteriori*, baseadas nos três eixos do questionário. Compreendemos que essa seja a metodologia mais adequada aos objetivos e delineamentos tomados por esta pesquisa. De acordo com essa autora, as técnicas da análise de conteúdo visam à superação da incerteza, e ao enriquecimento da leitura.

Devido a algumas dificuldades de acesso à dinâmica institucional e à realidade do projeto, no qual os jovens atuavam, e à necessidade de colher informações de modo rápido e sem haver vários dias entre a coleta de um jovem para outro, é que se optou pela utilização de um questionário semiestruturado, tendo sido previamente testado e avaliado na forma de um estudo piloto.

A decisão metodológica por esse instrumento de coleta de dados levou em conta o fato de ser possível um maior controle de tempo, diminuição de influências externas do ambiente social, e captar o mesmo universo discursivo dos jovens. A aplicação aconteceu num único dia, em dois períodos, manhã e tarde, uma vez que as atividades do projeto são realizadas em contraturno escolar. Tendo o consentimento e aprovação formal da instituição, os jovens foram reunidos em uma sala (com acompanhamento profissional da instituição), e, após ter sido lido e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os jovens assinaram sua anuência à realização da pesquisa. As respostas aos questionários submetidas a uma análise de conteúdo de acordo com as seções temáticas do estudo encontram-se descritas no capítulo seguinte, relativo aos Resultados.

5.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A Instituição

A escolha pelo projeto social se deu depois de um levantamento das Organizações da Sociedade Civil em Curitiba que atuavam com o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos com jovens. Respeitando os critérios desta pesquisa, os quais: a) jovens de 12 a 15 anos, integrantes de um mesmo projeto social; b) em um projeto que desenvolvesse o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; e c) com formações em contraturno escolar diariamente –, as 15 instituições possíveis de Curitiba (atendimento de jovens em SCFV) foram contatadas e constatou-se que nenhuma delas estava dentro das características que buscávamos, tanto por não atenderem diariamente os jovens, quanto por cruzamento de informações equivocados nas plataformas online. Nesse sentido, expandimos a busca do perímetro também para a Região Metropolitana de Curitiba.

Foi assim que localizamos uma instituição que se enquadrava nos requisitos para a participação, levando em conta especialmente a frequência das formações (diariamente), o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e a idade dos jovens.

Em fevereiro de 2019 foi feito o primeiro contato com a psicóloga responsável da Instituição, que acolheu a necessidade de nossa pesquisa. A entrada na Instituição, entretanto, só se deu após a concordância com o Comitê de Ética, aprovado no mês de abril.

As visitas

Em agosto foram feitas três visitas ao Instituto, uma primeira para conhecer o espaço e o corpo técnico, e duas para a aplicação dos questionários.

O Instituto, registrado como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), tem sede regional no município de Pinhais (PR) onde oferece o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Tal iniciativa é realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social e vinculada ao Governo Federal. São oferecidas 80 vagas para crianças e adolescentes (5 a 17 anos) provenientes de situações de vulnerabilidade social, sendo encaminhadas ao espaço por meio dos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS),

Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e Conselho Tutelar.

O corpo técnico conta com três profissionais técnicos: psicóloga, assistente social e coordenadora pedagógica, além de educadores sociais responsáveis pelas oficinas oferecidas. São desenvolvidos hoje sete projetos que visam trabalhar noções sobre trabalho, conflitos, família, expectativa de futuro, promoção da autoproteção sexual, etc.

Em concordância com a coordenadora do Instituto e da psicóloga, encaminhamos os termos de consentimento e assentimento para recolha das assinaturas dos jovens e responsáveis e alinhamos a data para aplicação nas duas turmas escolhidas. Cada turno conta com quatro turmas, distribuídas por suas idades, assim, a decisão por optar pelas duas turmas com os jovens de maior idade foi uma decisão baseada nos requisitos desta pesquisa.

Aplicação do questionário

O questionário foi aplicado em dois períodos no horário das formações: da 8:30h às 11h e das 13:30h às 16h. No turno matutino participaram doze (12) jovens e no turno vespertino seis (6) jovens, totalizando um número um pouco abaixo do esperado devido às ausências de 3 jovens no dia.

Quando discutimos a viabilidade de aplicação nas turmas, a psicóloga sugeriu que fossem feitos em grupos de quatro jovens por vez. No dia da aplicação, entretanto, por conta da necessidade do espaço e divisão das turmas com as oficinas que ocorriam simultaneamente, a possibilidade foi aplicar o questionário a todos os jovens do grupo ao mesmo tempo.

A aplicação no primeiro turno durou uma hora e meia e teve a presença da psicóloga na sala, que em alguns momentos se manifestou nas dúvidas que surgiam na fala dos jovens. A psicóloga escreveu no quadro “encaminhamento” e individualmente conversou com alguns jovens que a chamaram para questioná-la sobre seus motivos pessoais. No turno vespertino a psicóloga não estava, quando os jovens expressaram a mesma dúvida, busquei repetir a pergunta em voz alta e deixei que eles explorassem os possíveis motivos para a procura de um projeto social.

Em ambas as turmas houve uma resistência inicial dos jovens para a proposta da escrita. No primeiro turno a psicóloga sugeriu que fossem lidas cada

questão e que se aguardasse toda a turma responder para então passar à próxima questão, repetindo o processo.. Os jovens que escreviam mais rápido reclamaram dos colegas que escreviam mais lentamente, o que gerou também conversas paralelas, havendo dificuldades de manter a disciplina no grupo. No segundo turno, em vez de ler questão por questão, li o material todo em voz alta e depois atendi individualmente os jovens que expressaram dúvidas. O segundo grupo concluiu as respostas ao questionário em uma (1) hora.

A aplicação do questionário foi um momento muito significativo para meu aprendizado, enquanto “pesquisadora iniciante”. Foi interessante observar como cada turma acolheu a pesquisa, e também a forma como a necessidade de repensar uma estratégia de aplicação exigiu de mim um olhar sensível para a demanda apresentada pelo grupo.

6 RESULTADOS

Para que esta pesquisa pudesse ser realizada, após a qualificação e discussão do material proposto em um primeiro momento, algumas estratégias precisaram ser realinhadas, tanto para a viabilidade da pesquisa com os jovens selecionados para participarem, quanto pelo tempo limitante da conclusão deste estudo. A realidade do trabalho com esses jovens, em turmas com diversas idades entre 12 e 15 anos, com 9 e 12 participantes em cada sala, fez com questionássemos a entrevista enquanto método de coleta.

Ainda assim, aplicamos a entrevista piloto em uma jovem, participante de um projeto social na cidade de Joinville, para analisarmos se o roteiro (APÊNDICE A) estava adequado.

Na entrevista, com duração de quarenta minutos, a jovem demonstrou dúvidas na formulação de algumas questões. A entrevista piloto foi transcrita para uma melhor análise dos pontos deslocados e possível melhoria do roteiro. No mesmo dia da aplicação, redigi uma carta pessoal, como um diário de observações (APÊNDICE C) em que exprimia minhas impressões tanto sobre o instrumento, quanto sobre meu próprio processo, constituindo-me pesquisadora. Nesse registro, exponho as dúvidas da entrevistada e meu sentimento de incapacidade em tentar tornar mais precisas as questões:

Na pergunta *Realiza outras atividades?* a entrevistada não compreendeu e me pediu exemplos. [...] Mais uma pergunta que ela não entende – *Como acontecem essas formações?* – Explico no sentido de organização da classe, mas não alcanço uma resposta consistente. [...] A pergunta *O que você aprende lá?* também deixa a entrevistada confusa. Quando explico, ela desenvolve algumas reflexões. [...] A pergunta “Que atuações você tem nesse projeto?” foi totalmente incompreendida, e senti que mesmo com a minha explicação (que acaba levando a entrevistada a responder sob meu ponto de vista) não obtive sucesso em seu entendimento.

Em outro trecho, admito minhas dificuldades e limitações pessoais para aplicar a entrevista. Percebo que constantemente faço uma mediação das palavras da jovem, e por vezes a provoco a responder o que quero ouvir:

Ao final, a partir de uma fala dela, incito a conclusão (mais uma vez) de que este é um lugar positivo, que a fortalece. Achei difícil manter uma fala neutra, me sinto como mediadora das respostas dela, sempre tentando buscar mais detalhes, mais informações, nisso acabo deixando minhas impressões. Preciso me conter.

Na análise do material, concluímos que alguns ajustes eram necessários, mas, mais do que isso, admitimos a maior dificuldade para aplicação seja pelo número de jovens (vinte e um, a princípio) em um curto espaço de tempo (dada a necessidade de encerramento da pesquisa), seja por ainda necessitar de uma maior ambientação e adaptação com o instrumento entrevista em especial no tocante a este objeto específico. Com a preocupação de realizar um campo de coleta com menos interferências nesse processo, optou-se pela utilização de outro instrumento.

Foi assim que entendemos o questionário como melhor alternativa para as necessidades que se mostraram no percurso e realinhamos nosso método, tentando preservar ao máximo aquilo que é mais fundamental em nosso estudo: permitir que a voz desses jovens fosse expressa, respeitando suas individualidades e lugar de fala.

Assim, o questionário (APÊNDICE B) buscou explorar as opiniões dos jovens com questões direcionadas, readequados a partir dos eixos que já haviam sido estabelecidos no roteiro da entrevista. Os eixos iniciais, quando da realização da entrevista piloto, foram divididos por: Razões para o ingresso e permanência do jovem; Formações acontecidas nos projetos; e Concepções sobre Projetos Sociais. Para a utilização sob a forma de questionário, tais eixos foram reorganizados da seguinte forma: Sobre você; Sobre projetos sociais; Sobre o projeto atual, em consonância com os objetivos desta pesquisa, a lembrar: (a) descrever e caracterizar as razões para o ingresso de jovens em projetos sociais; b) descrever e caracterizar as formações que são vivenciadas pelos jovens em projetos sociais; e c) descrever as concepções dos jovens sobre projetos sociais.

6.1 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

O primeiro dos três eixos do questionário busca uma caracterização dos jovens participantes, sob o título *Sobre você*. A pesquisa contou com a resposta de dezoito (18) jovens que frequentam um projeto social na Região Metropolitana de Curitiba (QUADRO 13).

Havia no grupo¹⁰ dez (10) jovens do sexo feminino e oito (8) do sexo masculino, com idades de 12 anos (3 mulheres e 3 homens), 13 anos (2 mulheres e

¹⁰ Os nomes dos jovens foram suprimidos para manter o sigilo. A escolha das nomenclaturas usadas corresponde a F para feminino e M para masculino.

1 homem), 14 anos (3 mulheres e 4 homens) e 15 anos (2 mulheres). Os jovens nasceram nas cidades de Curitiba (8), em algumas cidades da Região Metropolitana (6) como Campina Grande do Sul, São José dos Pinhais, Pinhais e Colombo, e no interior do Paraná (2) nas cidades de Cascavel e Pinhão; dois jovens desconhecem seu local de nascimento. Atualmente dez (10) jovens moram em casa/apartamento alugado, sete (7) em casa/apartamento próprio e um (1) jovem mora em instituição de acolhimento.

QUADRO 13 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM SUA NATURALIDADE E CONDIÇÕES DE MORADIA

		Feminino				Masculino				Total
		12	13	14	15	12	13	14	15	
Curitiba	Alugado	1		2						3
	Próprio	1	1		2	1				5
Região Metropolitana	Alugado					*1	1	3		5
	Próprio					1				1
Interior PR	Alugado			1				1		2
	Próprio									0
Não sabe	Alugado									0
	Próprio	1	1							2
Total		3	2	3	2	3	1	4	0	18

* Mora em instituição de acolhimento.

Fonte: BATISTA E FREITAS (2019)

Com relação ao número de pessoas (QUADRO 14) que moram com cada jovem e quantos desses moradores trabalham, percebe-se que na maioria dos casos (10) pelo menos duas pessoas trabalham, e em outros casos uma pessoa (7); há apenas uma família em que não há nenhuma pessoa empregada e uma família em que todos os moradores trabalham. Quanto ao número de empregados para o número de moradores, ou seja, o número de pessoas que vive com o mesmo salário, percebeu-se que uma vez que não foi questionado o valor dos salários por família, não convém apontar uma relação entre a densidade e a renda familiar.

QUADRO 14 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM O NÚMERO DE MORADORES NA CASA E O NÚMERO DE PESSOAS QUE TRABALHAM

JOVEM	Nº DE MORADORES NA CASA	Nº DE PESSOAS QUE TRABALHAM
1F	6	3
2F	3	1
3F	5	1
4F	5	2
5F	5	1
6F	6	2
7F	6	3
8F	2	1
9F	5	1
10F	5	2
11M	Muitas	Todas
12M	3	2
13M	2	0
14M	3	1
15M	9	5
16M	2	3
17M	2	1
18M	7	2

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Sobre a escolaridade dos pais/responsáveis (QUADRO 15), nota-se que esta é uma informação muitas vezes desconhecida dos jovens: onze (11) deles não sabiam responder sobre a escolaridade da mãe e treze (13) jovens desconheciam a escolaridade do pai. Segundo descrito, apenas dois (2) pais chegaram ao terceiro ano do Ensino Médio e duas (2) mães ao segundo ano. Outros seis (6) pais/mães encerraram seus estudos ainda no Ensino Fundamental.

QUADRO 15 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS/RESPONSÁVEIS

	MÃE		PAI	
	Estudou	Não sabe	Estudou	Não sabe
5º Ano EF	2			
7º Ano EF	2		1	
9º Ano EF			1	
1º Ano EM	1		1	
2º Ano EM	2			
3º Ano EM			2	
Não sabe		11		13

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Quanto à escolaridade dos próprios jovens, todos (18) estão estudando: cinco (5) estão no 5º Ano do Ensino Fundamental, um (1) está no 6º Ano, seis (6) estão no 7º Ano, cinco (5) no 8º Ano e um (1) no 9º Ano. Seis (6) estudam no período

matutino, doze (12) no período vespertino e vão ao projeto social no contraturno escolar. Todos estudam em escolas públicas.

Apenas um (1) jovem assinalou que está trabalhando, sendo que o dia em que aplicamos o questionário foi seu último dia no projeto social. Esse jovem iniciaria no dia seguinte em seu trabalho na Unimed, exercendo função administrativa enquanto jovem aprendiz.

Sobre o momento de lazer, os jovens apontaram algumas preferências sobre as formas com que aproveitam seu tempo livre, assinalando quantas atividades preferissem. As respostas foram: ouvir música (13); conversar com amigos (11); navegar nas redes sociais (9); passear (9); ficar com a família (8); desenhar/pintar (7); jogar no computador/videogame (5); estudar (4); jogar futebol (4); aprender coisas novas (3); ler (1); dançar (1); jogar vôlei (1); jogar no celular (1).

A respeito da questão sobre crença religiosa, doze (12) admitem serem evangélicos, três (3) católicos, um (1) ateu e um (1) disse não ter. Dos quinze jovens que responderam ter uma religião, quatorze (14) declaram ser praticantes e um (1) não. Os que confirmam serem praticantes da religião disseram participar semanalmente de encontros religiosos, sete (7) jovens participam uma (1) vez por semana, um (1) jovem participa duas vezes, dois (2) jovens vão aos encontros três vezes por semana e três (3) jovens vão cinco vezes; um (1) jovem disse não ir nenhuma vez aos encontros religiosos.

Por fim, a última questão do primeiro eixo busca compreender quais as atividades praticadas pelos jovens, podendo escolher mais de uma atividade e completar o campo vazio com alguma que não tenha aparecido. Onze (11) jovens são envolvidos com atividades esportivas, cinco (5) jovens com atividades religiosas e quatro (4) não indicaram envolvimento com alguma atividade.

6.2 A RELAÇÃO COM PROJETOS SOCIAIS

O segundo eixo de perguntas – *Sobre projetos sociais* –, busca compreender o ingresso de jovens em projetos sociais e conta com quatro perguntas abertas. A primeira delas (QUADRO 16) questiona o que o levou a procurar um projeto social. As respostas confirmam que a maioria dos jovens foi encaminhada ao projeto, seja por direcionamento familiar, escolar, judicial ou socioassistencial. Não houve aqui o registro de que tenham procurado por conta própria. Em dois casos relatados foi a

responsável (mãe e avó) quem buscou inserir o jovem em um projeto, em três casos foi por recomendação da diretora ou professora da escola. Os motivos que levaram a esses direcionamentos aparecem em sua maior parte como uma medida de proteção, uma vez que os jovens se encontravam em situação de risco. Alguns jovens do turno matutino aproveitaram a presença da psicóloga para saberem um pouco mais sobre o que aconteceu em seu passado, isso porque muitos deles ainda eram crianças quando chegaram ao projeto e não lembram sobre os fatores que os levaram a buscar o serviço prestado pelo instituto. Assim, registram situações como abandono familiar, trabalho infantil, dependência química da mãe, abuso sexual, entre outros fatores. Um/uma jovem respondeu não saber o que o/a levou a procurar um projeto social, e outro respondeu “nada”.

QUADRO 16 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM A FORMA DE INGRESSO NO PROJETO SOCIAL

	RESPOSTAS	JOVENS
ORIENTAÇÃO DA FAMÍLIA	A responsável. Minha vó.	(1F)
	Bom na verdade foi minha mãe que correu atrás, porque eu tava sem nada pra fazer em casa!	(4 – T1)
ORIENTAÇÃO DA ESCOLA	A diretora.	(5F)
	Foi minha diretora que indicou para minha mãe, a partir daí ela correu atrás.	(6F)
	Uma professora recomendou este projeto pra mim e meus irmãos.	(10F)
SITUAÇÃO DE RISCO	Por situação de risco/dependência química da minha mãe, abandono.	(2F)
	Risco social, abuso sexual.	(3F)
	O cras por situação de risco social (trabalho infantil).	(7F)
	Na questão de risco, ficar em casa sozinho, por causa do meu passado, abuso sexual etc.	(8F)
	Risco social (negligência, evasão escolar).	(9F)
	Medida protetiva do ECA.	(12M)
	Situação de risco social (a mãe usava álcool).	(13M)
	Bom na verdade eu vim porque eu ficava sozinho em casa.	(15M)
	Situação de risco social (adoção, fugas constantes, mentiras, comportamento antisocial).	(16M)
	Por situação de risco social.	(17 – M2)
	Por situação de risco social (trabalho infantil).	(18M)
OUTROS MOTIVOS	Não sei.	(11M)
	Nada.	(14M)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Grande parte dos jovens diz ter conhecido o projeto através dos Centros de Referência de Assistência Social (10), dois (2) jovens foi através do contato com funcionárias do projeto atual e um (1) através da diretora de sua escola. Dois (2) jovens não responderam de que forma conheceram o projeto e um (1) respondeu “ninguém” (QUADRO 17).

QUADRO 17 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM A MANEIRA COMO TOMARAM CONHECIMENTO A RESPEITO DO PROJETO SOCIAL EM QUE ATUAM

	RESPOSTAS	JOVENS
Através de Centros de Referência de Assistência Social	CRAS.	(1F; 3F; 4F; 7F; 11M; 13M; 14M; 17M; 18M)
	CREAS.	(2F)
Através da escola	Pela diretora.	(6F)
Através do próprio Projeto Social	Contato com uma funcionária do projeto.	(8F)
	Eu soube pela coordenadora do projeto.	(9F)
Através de ordem judicial	Fórum de justiça.	(16M)
Através de amigos	Através do CRAS e dos meus amigos.	(15M)
Outros	Ninguém.	(5F)
	Não respondeu.	(10F; 12M)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Questionados sobre o conhecimento de outras pessoas que já participaram de algum projeto social (QUADRO 18), os jovens responderam ter irmãos (9), primos (1) e outros familiares (1) que já participaram, alguns disseram conhecer amigos (4) e outros não conhecem ninguém (5).

QUADRO 18 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM O TIPO DE LIGAÇÃO QUE MANTÉM COM OUTROS PARTICIPANTES

	RESPOSTAS	JOVENS
Familiares	Irmãos.	(1F; 4F; 6F; 9F; 11M; 13M; 14M; 17M; 16M)
	Familiares.	(10F)
	Primos.	(18M)
Amigos	Sim, meus irmãos, amigos.	(6F)
	Sim minha amiga do meu colégio.	(7F)
	Um amigo.	(8F)
	Sim, amigos e familiares.	(10F)
Ninguém	Não.	(2F; 3F; 5F; 12M; 15M)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Apenas dois (2) jovens relataram já terem participado de outros projetos sociais antes do atual (QUADRO 19), em um desses casos, sua participação foi no Centro da Juventude, um serviço oferecido pelos CRAS a jovens entre 12 e 18 anos.

QUADRO 19 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM O FATOS DE TEREM PARTICIPAÇÃO ANTERIOR, OU NÃO, EM OUTROS PROJETOS

Não	(1F; 2F; 3F; 5F; 6F; 7F; 8F; 9F; 10F; 12M; 13M; 15M; 16M; 17M; 18M)
Sim	Centro da Juventude – CRAS (4F; 14M) Não especificou (11M)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

6.3 SOBRE O PROJETO ATUAL

O último eixo, *Sobre o projeto atual*, conta com nove perguntas abertas que buscam respostas para compreender que tipo de formações são vivenciadas pelos jovens e quais concepções têm sobre projetos sociais.

Nota-se que os jovens deste projeto social ingressaram nele a partir de 2010 (QUADRO 20). Três (3) jovens estão há 9 anos no projeto, dois (2) estão há 7 anos, três (3) há 5 anos, um (1) está há 3 anos, três (3) há 2 anos, dois (2) há 1 ano, dois (2) jovens ingressaram neste ano (2019) e dois (2) não souberam responder.

QUADRO 20 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM ANO DE INGRESSO DOS JOVENS NO ATUAL PROJETO SOCIAL

2010	2012	2014	2016	2017	2018	2019	Não sabe
(17M; 18M; 7F)	(6F; 13M)	(1F; 4F; 10F)	(16M)	(11M; 14M; 15M)	(2F; 3F)	(8F; 9F)	(5F; 12M)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Na questão que busca entender como foi o ingresso neste projeto social (QUADRO 21), treze (13) jovens escreveram a palavra “encaminhamento”. Outros três (3) responderam quem os levou a ingressar no projeto (mãe e diretora da escola) e um (1) não respondeu. Um registro diz ter sido “maravilhoso” o ingresso no projeto.

QUADRO 21 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM O MODO DE INGRESSO NO PROJETO SOCIAL

	RESPOSTAS	JOVENS
Direcionamento de terceiros	Encaminhamento.	10F;12M; 13M; 14M; 15M; 16M; 17M; 18M; 2F; 3F; 7F; 8F; 9F
Quem levou	Na verdade quem me trouxe até aqui foi minha mãe.	4F
	Pela diretora, foi maravilhoso.	5F
	Foi pela diretora porque eu ficava sozinha em casa.	6F
Sem resposta	- - -	11M

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

A questão sobre o que o jovem faz no projeto (QUADRO 22) teve o intuito de ser uma pergunta pouco direcionada, ampla, para instigar cada jovem a responder a partir da forma com que concebe suas experiências e aprendizagens.

Os jovens apresentaram respostas sobre o que fazem em seus momentos de lazer como dormir (1), brincar (6), jogar (2), conversar (1), assistir (1), divertir-se (5), dar risada (1), passear (9) e “várias outras coisas legais” (1). Disseram que se alimentam no projeto (11), citando os almoços e lanches que fazem.

Há também registros sobre os laços de amizade (7). Os jovens (15) disseram fazer atividades esportivas como jogar futebol (1), jogar bola (3), caratê (5), campeonatos (2), educação física (1) e dança (3).

Alguns jovens indicaram as oficinas sobre prevenções que o projeto desenvolve e que os faz aprender sobre como denunciar o *bullying* (1), o trabalho infantil (2) e exploração sexual infantil (6) e também sobre suicídio (4).

Relatam ainda as atividades culturais e artísticas que fazem como música (3), oficina do saber (1) e oficina de artes (4), teatro (2), pintura (2), canto (1) e desenho (1). Há ainda o relato de jovens que expressam um caráter pedagógico naquilo que fazem no projeto social, enunciando aprendizagens em matemática (4), informática (3), português (3). Alguns jovens comentam sobre as oficinas que fazem (10) e em alguns casos atribuem melhora no colégio (1) e maior aprendizado (1) promovidos através de sua participação no projeto social. Por fim, dois (2) jovens relatam fazer acompanhamento psicológico no projeto.

QUADRO 22 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM O QUE FAZEM NO PROJETO SOCIAL

(Continua)

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS JOVENS	JOVEM
Entretenimento/ lazer	Durmo	1F
	Brinco	11M; 13M; 4F; 5F; 7F; 8F
	Jogos de desafio	12M; 16M
	Eu converso	13M
	Eu assisto	13M
	Eu me divirto	14M; 16M; 4F; 5F
	Dou risada	4F
	Nós temos passeios	10F; 14M; 12M; 15M; 16M; 18M; 6F; 7F; 8F
	Várias outras coisas legais	2F
Alimentação	Eu como	1F; 11M; 4F; 5F
	Eu tomo café	13M; 3F; 8F; 9F
	Eu lancho	14M
	Eu almoço	8F
	Tem almoço que é bom	6F
Laços de amizade	Tenho amigos	11M
	Conheço pessoas e amigos	14M
	Converso com meus amigos	16M; 2F; 3F; 8F; 9F
Atividades esportivas	Jogos de futebol	12M
	Jogo bola	13M; 17M; 8F
	Caratê	13M; 18M; 3F; 7F; 9F
	Campeonatos	16M; 8F

(conclusão)

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS JOVENS	JOVEM
Prevenções	Educação física	18M
	Dança	2F; 3F; 4F
	Denunciar contra o <i>bullying</i>	7F
	Trabalho infantil	12M; 15M
	Suicídio	12M; 15M; 16M; 8F
	Exploração sexual infantil	12M; 15M; 16M; 7F; 8F; 9F
Atividades culturais e artísticas	Música	13M; 18M; 2F
	Oficina do saber	13M
	Oficina de artes	13M; 17M; 18M; 2F
	Teatro	2F; 3F
	Aprendo a pintar	3F; 7F
	Canto	4F
	Aprendo a desenhar	8F
Apoio pedagógico	Estudo	1F; 16M; 8F
	Matemática	13M; 18M; 3F; 9F
	Informática	13M; 18M; 2F
	Faço oficinas	10F; 12M; 15M; 16M; 17M; 18M; 2F; 4F; 7F; 8F
	Faço atividades	14M
	Coisas novas	14M
	Me ajuda a melhorar no colégio	18M
	Aprendo português	2F; 3F; 9F
	Faço as aulas	4F
	Eu faço aulas que não tem na escola que faz com que eu aprenda mais	6 – T3
	Me sinto muito feliz de ter entrado no projeto e de experimentar coisas novas a cada dia e aproveito muito a cada instante que estou aqui porque é muito bom passar meus momentos aqui	4F
Apoio pedagógico	Mexo no computador	12M; 17M; 7F
Acompanhamento psicológico	Converso com a psicóloga	15M
	Acompanho	4F

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Questionados sobre quais vantagens (facilidades, aspectos positivos) e quais dificuldades (aspectos negativos, desvantagens) o projeto proporciona para o dia a dia de cada jovem (QUADRO 23), as respostas mostram algumas das concepções do grupo sobre seu cotidiano.

Alguns jovens admitem as formações enquanto um processo positivo que os faz aprenderem coisas novas (5), participarem de atividades diferentes (3), receberem apoio escolar (5) e se prevenirem sobre abuso sexual, automutilação e suicídio (2). Também citam a preparação para o mercado de trabalho, através de ajuda para o acesso e encaminhamento a vagas de emprego (3).

Aparecem também como vantagens, percebidas no projeto, as novas experiências como viagens e passeios que os fazem conhecer lugares diferentes (6)

e relações com amigos (3). Sobre este último aspecto, um (1) jovem indicou como algo negativo a dificuldade em fazer novas amizades.

Os serviços assistenciais prestados pela instituição também são vistos como uma facilidade oferecida, através da alimentação oferecida no dia a dia (6), na entrega de cesta básica (1) e presentes de Natal (1), e ainda na forma de acompanhamento psicológico (2)

Lazer e segurança também são fatores positivos para os jovens que dizem gostar de brincar no parque, jogar bola e no computador (2) e que compreender que o projeto social é um lugar em que se sentem bem e felizes (2), entendendo que este é um espaço seguro e que há nele alguém para lhe defender (2).

Quanto aos aspectos negativos, os jovens mencionaram não gostar de algumas atividades (4), e de sentirem preguiça de ir ao projeto (6). Algumas respostas indicam como dificultadores do processo o fato que haver desavenças ou falta de respeito entre professores e alunos (5). Um dos jovens relatou como um aspecto negativo o fato dos professores “pegarem muito no pé”.

QUADRO 23 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM AS VANTAGENS E DESVANTAGENS QUE ATRIBUEM AO PROJETO SOCIAL EM QUE ATUAM

VANTAGENS		DESVANTAGENS
Formações	Aprende coisas novas, aumenta o conhecimento (2F; 3F; 4 – T1; 8F; 15M) Tem atividades, aulas diferentes (6F; 11 – T2; 10F) Recebe apoio/reforço escolar com oficinas para aprender português, matemática, educação física, arte e informática (18M; 7F; 9F; 12M; 15M) Prevenção sobre o abuso sexual, sobre automutilação, prevenção sobre o suicídio (17M; 9F)	Não gosta de algumas atividades/aulas (11M; 1F; 5F; 14M) Preguiça de ir ao projeto (3F; 8F; 9F; 10F; 15M; 7F) Desavenças/ falta de respeito entre professores e alunos (9F; 10F; 12M; 13M; 16M) Os professores pegam muito no pé (15M) Dificuldade de fazer amizades (8F)
Preparação para o mercado de trabalho	Ajuda para acessar o mercado de trabalho (18M; 8F) Encaminhamento para entrevistas de emprego (15M)	
Novas experiências e relações	As viagens e passeios, conhecer lugares diferentes (11M; 6F; 5F; 1F; 14M; 15M) As amizades, diversão com os amigos (11M; 14M; 13M)	
Assistências	Presentes de Natal (6F) Cesta básica (9F) O alimento, a comida oferecida é muito gostosa (5F; 14M; 1F; 10F; 12M; 15M) Acompanhamento psicológico (12M; 15M)	
Lazer	Brincar no parque, jogar bola, jogar no computador (1F; 13M)	
Acolhimento	Sente-se seguro, que há alguém para lhe defender (8F; 12M) Sente-se bem e feliz (3F; 16M)	

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Sobre outras atividades que gostariam de fazer no projeto (QUADRO 24), os jovens indicaram: vontade de acampar (1), fazer aulas de fotografia (1) e culinária (3), videogame (2), campeonatos (2), natação (6) e outras atividades esportivas como slackline, parkour, andar de bicicleta, jogar basquete (4).

QUADRO 24 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM O QUE GOSTARIAM DE FAZER NO PROJETO SOCIAL

O QUE GOSTARIAM DE FAZER	JOVEM
Acampamento	(4F)
Aula de fotografia	(10F)
Aula de culinária	(6F; 5F; 10F)
Videogame	(11M; 13M)
Campeonatos	(6F; 14M)
Natação	(1F; 4F; 6F; 7F; 8F; 12M)
Outras atividades esportivas: slackline, parkour, andar de bicicleta, jogar basquete	(6F; 14M; 3F; 9F)

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Sobre que coisas ou situações o jovem considera importantes neste projeto (QUADRO 25), eles indicaram que encontraram apoio por parte das psicólogas em momentos difíceis familiares (3), por parte das professoras ajudando no dia a dia (1), dos amigos que os ajudam em situações ruins (1), e na solução de problemas (3) também de ordem financeira, como a necessidade de alimentos ou ajuda para adquirir os óculos, por exemplo.

Eles ainda citam o quanto é importante ter o projeto para ocupar seu tempo (2), indicando que sem o projeto poderiam estar na rua ou em condição de vida pior. Apontam também que as amizades feitas através do projeto são muito importantes (6).

Consideram (2) o apoio para inserção no mercado de trabalho como algo importante. Um jovem entende que “eles” (referindo-se ao projeto) lhe abriram uma vaga de emprego.

Há ainda um (1) registro afirmando que as aulas, atividades, passeios e brincadeiras são importantes. Um (1) jovem disse que tudo é importante, outro (1) disse que não há nada de importante.

QUADRO 25 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM O QUE CONSIDERAM COMO SITUAÇÕES IMPORTANTES DENTRO DO PROJETO SOCIAL

SITUAÇÕES IMPORTANTES	RESPOSTAS DOS JOVENS	JOVEM
Apoio em meio a dificuldades familiares/pessoais	Teve um momento familiar que aconteceu nesse projeto que as psicólogas me ajudaram bastante	4F
	Família briga	5F
	As coisas são mais seguras porque me ajudam em meus problemas familiares	18M
	Todas as professoras que me ajudam no dia a dia	9F
	Amizades que me ajudam quando estou em situações ruins	12M
	Quando eu estava precisando de ajuda o instituto me ajudou a comprar meus óculos	13M
	Tudo porque tudo que eu preciso eles resolvem	1F
	Os alimentos que eles deram pra minha família e os meus estudos	14M
Ocupação	Tudo porque aqui tenho coisa para fazer	11M
	Tudo, porque sem o projeto eu poderia estar na rua ou vida pior	6F
Laços de amizade	Os amigos porque eles estão comigo desde quando era criança.	17M
	Minhas amizades importam muito para mim.	8F
	Amizades	16M
	Minhas amigas e professores	2F
	Os amigos, os professores, as tias da cozinha	3F
	Aqui eu conheci as pessoas mais importantes da minha vida	15M
Apoio para inserção no mercado de trabalho	Meu futuro e meu trabalho	8F
	Eles me abriram uma vaga de emprego	16M
Processo pedagógico	As aulas e as atividades e os passeios e as brincadeira	3F
	Tudo, não sei te explicar	7F
Nada	Nada de importante	10F

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Sobre as possíveis mudanças que ocorreram em suas vidas com a participação no projeto (QUADRO 26), destacam-se a melhora nos estudos (4), amadurecimento pessoal (12), novas habilidades (1), acesso o mercado de trabalho (1), formação de laços afetivos (4) e facilidade na solução de problemas (2).

Os jovens citam a ajuda no aprendizado que o projeto proporciona, melhorando os estudos. Além disso, eles relatam que o projeto contribui para torná-los pessoas mais felizes e preocupadas com o próximo, demonstram ficar mais calmos quando estão no instituto e acreditam ter amadurecido, principalmente nos aspectos emocionais. Um jovem menciona as novas habilidades que o projeto lhe

proporcionou como jogar bola, lutar, mexer no computador. Outro jovem lembra que o projeto lhe abrirá uma vaga de emprego.

A formação de laços afetivos é retratada pelos jovens como algo que o projeto lhes possibilitou, tanto para fazer novos amigos como para reestabelecer laços familiares.

Alguns relatos indicam ainda que suas vidas mudaram por poder encontrar no projeto um caminho para solucionar seus problemas/ dar apoio quando esses surgem. Há também um (1) relato de um jovem que afirma que sua participação não mudou nada de importante em sua vida e outro (1) que diz não saber se algo mudou.

QUADRO 26 – INDICAÇÃO DAS MUDANÇAS ACONTECIDAS EM SUAS VIDAS EM DECORRÊNCIA DA ATUAÇÃO NO PROJETO, NA OPINIÃO DOS JOVENS

MUDANÇAS OCORRIDAS NA VIDA	RESPOSTAS DOS JOVENS	JOVEM
Melhora nos estudos	Sim porque ajuda no meu aprendizado.	4F
	Meus estudos.	14M
	Os estudos.	1F
	Na escola.	8F
Amadurecimento pessoal	No respeito, no amor que devemos saber que temos que amar nosso próximo.	4F
	Sim, hoje eu sou mais feliz, alegre, eu faço mais esportes, não sou tão tímida.	6F
	Sim, o meu emocional.	5F
	Tudo o que eu sou e a minha vida e a minha pessoa.	14M
	E a vida e o amor ao próximo.	1F
	Sim porque o Instituto me ajuda a resolver meus problemas.	18M
	Sim, mudou e muito eu fico mais calma quando eu venho pra cá. Eu me sinto muito estressada às vezes em casa.	7F
	Ensinou a abrir mais a mente para o futuro.	8F
	Sim eu aprendi a ser mais maduro.	16M
	Sim me ajudou muito nos meus aspectos emocionais, antes eu era muito tímido, ficava sozinho, agora sou mais alegre e não sou mais tão tímido.	15M
	Sim me ajudou a viver minha vida bem melhor do que eu vivia antes.	9F
	Sim, porque eu ficava muito triste.	13M
Novas habilidades	Sim eu aprendi a jogar bola, lutar, mexer no computador.	11M
Acesso o mercado de trabalho	Sim, vai abrir uma vaga de emprego pra mim.	12M
Formação de laços afetivos	Sim a convivência com meu pai	8F
	Sim porque conheci pessoas melhores para a minha vida.	2F
	A companhia dos educadores e amigos.	12M
	Não tinha amigos e quando eu cheguei nesse instituto eu consegui amigos demais.	13M
Facilidade na solução de problemas	Mudou muito ajudam minha família quando precisam.	3F
	Quando têm problemas em casa eu posso contar com o instituto.	18M
Outros	Não sei.	17M
	Nada de importante.	10F

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Com relação à sua atuação no projeto (QUADRO 27), os jovens destacaram o que aprenderam e que acreditam ser algo importante para si. Aprenderam a ter novos comportamentos (3), a ter amor ao próximo, com respeito e honestidade. Também acreditam ter aprendido a fazer amizades (4).

Destacam a melhora nos estudos que o projeto contribuiu, por meio de oficinas de reforço de matemática, leitura, e outros (6). Aprenderam ainda, segundo alguns relatos (3), como identificar o abuso sexual. Em dois (2) relatos, os jovens dizem ter aprendido muito, em outro, o/a jovem diz não ter aprendido nada de importante.

QUADRO 27 – APRENDIZAGENS INDICADAS PELO JOVEM COMO RESULTADO DE SUA ATUAÇÃO NO PROJETO SOCIAL

TIPO DE APRENDIZAGENS	RESPOSTAS DOS JOVENS	JOVEM
Mudança de conduta	Eu aprendi que não devemos ser mal com ninguém, a amar nosso próximo.	4F
	Respeito, amor, honestidade.	6F
	Ser uma pessoa diferente (respeitar, ser educado, etc).	16M
Amizades	Os meus amigos, os professores que me ajudaram, os tio da limpeza e do lanche.	14M
	Fazer novas amizades e conhecer pessoas diferentes.	16M
	A amizade.	2F
	Meus amigos e as pessoas que gostam de mim.	3F
Conhecimento	Eu aprendi tudo a ler e a ver todas as coisas.	1F
	Tudo, principalmente matemática.	7F
	Eu mudei muito em matemática graças ao projeto.	8F
	A minha matéria de matemática era muito ruim e depois que eu comecei a frequentar as aulas de matemática melhorou muito no colégio.	15M
	Aprender a estudar e o mais importante a matemática.	13M
	Futebol.	12M
Prevenções	Sobre o abuso sexual.	18M
	Prevenção do abuso sexual.	17M
	Não deixar ninguém tocar no meu corpo, não mostrar pra ninguém o meu corpo.	9F
Outros	Sim aprendi muita coisa.	11M
	Tudo	5F
	Nada de importante.	10F

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Perguntados sobre qual é o lugar (ou valor) que atribuem ao projeto em suas vidas (QUADRO 28), a maioria (16) respondeu positivamente, atribuindo notas ou porcentagem para o lugar ocupado pelo projeto.

Dentre as justificativas, um jovem diz ter sido a melhor coisa que já lhe aconteceu, outro que é uma alegria imensa estar nele, outro ainda que o projeto lhe permitiu sair da rua. Duas respostas discordam da posição valorosa do projeto em suas vidas, um deles usa de números em para explicar que ocupa uma pequena

proporção (entre 20 ou 10%) e outro relato a jovem admite ser obrigada a ir ao projeto, e que esse não é um lugar que ela se sinta bem.

QUADRO 28 – AVALIAÇÃO SOBRE O LUGAR DO PROJETO NA VIDA DOS JOVENS

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS JOVENS	JOVEM
O projeto é valoroso	1º	4F
	10000000000000000000 lugar.	11M
	Muito grande, porque eu não saberia o que seria de mim sem o projeto.	6F
	1000, 1000, 1000, 1000.	5F
	Daria por nota infinito porque ele me ajudou e me tirou das ruas.	14M
	10000, 10000, 10000.	1F
	De 100% eu daria 100% porque eu amo o instituto foi a melhor coisa que já aconteceu.	18M
	Na aula de matemática.	7F
	Ele vale para mim pra eu crescer e tudo para eu chegar falar com meus amigos.	8F
	O projeto tem um valor muito grande na minha vida.	16M
	Um valor muito grande para mim.	2F
	É muito bom, 100%.	12M
	É muito grande na minha vida as aulas.	3F
	É muito importante para mim, a minha alegria estar aqui é imensa, eu amo muito estar aqui.	15M
	O projeto é incrível para mim e eu sempre vou lembrar daqui.	9F
	Ele me ajudou muito para eu aprender.	13M
O projeto não é valoroso	De 100% acho que entre 20 ou 10%.	17M
	O projeto não é um lugar que eu me sinta bem, eu sou obrigada a vir aqui.	10F

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

Por fim, a última questão é um espaço aberto para que o jovem acrescente algo que queira dizer (QUADRO 29). Alguns preferiram não acrescentar nada (3) e outros aproveitaram o espaço para sugerir algumas mudanças no projeto, desejos, ou opiniões sobre o espaço e sua rotina. Assim, mencionaram a vontade de outras opções de atividades/oficinas como culinária, natação, passeios, videogame e mais aulas de educação física. Comentam também sobre mais opções de alimentos. Os jovens também apontam o incômodo que sentem sobre o comportamento em sala dos colegas e sobre a falta de respeito que há para com os professores. Um jovem sugere que se possa ensinar e ajudar mais pessoas.

QUADRO 29 – DISTRIBUIÇÃO DAS SUGESTÕES PARA ATIVIDADES, ALIMENTAÇÃO, COMPORTAMENTOS E INTERAÇÃO SOCIAL, INDICADAS PELOS JOVENS AO ATUAL PROJETO

CATEGORIAS DE SUGESTÕES	RESPOSTAS DOS JOVENS	JOVEM
Opções de atividades	Culinária	11M; 5F; 14M
	Videogame	14M, 1F
	Natação	1F; 7F
	Mais aulas de educação física, futebol	18M; 17M; 16M; 12M; 8F
	Mais passeios	18M; 17M
Alimentação	Eu gostaria que houvesse sobremesas todo dia	8F
	No momento não, só mais comida!	4F
Melhoria de comportamento em sala	Os comportamentos dos outros nas aulas	3F
	Melhorar o comportamento na sala e sem falar palavras que os professores não gostam	9F
Contribuir com outras pessoas	Ensinar as pessoas muito mais, poder ajudar quem está precisando de ajuda	13M
Outro	Não.	10F; 2F; 15M

FONTE: BATISTA E FREITAS (2019)

6.4 DISCUSSÃO E SÍNTESE DOS RESULTADOS

A caracterização dos jovens é importante para que se reconheça quem são os educandos deste projeto social, idade, contexto social, cultural e familiar.

Neste grupo, formado por 10 mulheres e 8 homens, sendo a maior parte com idade de 14 e 12 anos (7 e 6 jovens, respectivamente), notam-se algumas características que se destacam.

Quase todos os jovens nasceram no estado do Paraná, exceto por dois jovens que não sabem em qual cidade nasceram. Há neste grupo um jovem abrigado, enquanto os outros moram com suas famílias ou parentes, e a maior parte em um espaço alugado (10).

Sobre as relações com o processo educativo, nota-se algum desconhecimento sobre as informações de escolaridade de seus pais. Os jovens que sabiam responder, sinalizaram que em apenas 2 casos os pais chegaram ao terceiro ano do Ensino Médio. Sobre sua própria escolarização, uma característica chama atenção neste grupo de jovens: apesar de todos os jovens estarem estudando atualmente, ao cruzarmos as informações de idade com a série escolar que frequentam, percebe-se que apenas quatro (4) jovens estão dentro do tempo

previsto por lei para cumprimento do ciclo fundamental¹¹; quatorze (14) jovens estão com um atraso de 1 a 3 anos no processo escolar.

Nota-se ainda que a maior parte dos jovens não participou de nenhum outro projeto social antes, sendo relatados apenas três casos em que os jovens participaram dos Centros da Juventude.

Esse cenário revela algumas características sobre as condições de vida e participação dos jovens que vão ao encontro de reflexões apontadas pelos artigos levantados neste estudo. Dadas as condições sociais apresentadas aqui, através das moradias alugadas, quantidade de pessoas por casa, ou mesmo a relação com o estudo em seu âmbito familiar, pode-se concluir que a maioria dos jovens integrantes deste projeto fazem parte de um perfil de vulnerabilidade socioeconômico. Nesse sentido, Castro e Bicalho (2013) discutem que apesar do contexto de moradia e condições de violências (física e estrutural) e retirada de direitos a que são submetidos esses jovens, eles buscam novas formas de se mover no mundo, assumindo – como fazer parte de um projeto social –, escolhas e tentativas de construir uma autonomia apesar dessas condições:

Portanto, a habitação de um campo atravessado por estigmas e criminalizações poderia apenas mostrar-nos uma paralisação da vida que ali existe. Contudo, justamente pela possibilidade de habitar e de experimentar tal campo é que o movimento se fez imprescindível, se fez efeito e transformação. As subjetividades que ali se inventaram, afetadas pelo encontro com a intervenção, afirmaram novas possibilidades de ser, novas possibilidades de mover, criaram novos caminhos e outras bifurcações para expressar-se, caminhos para construir para si mesmos, a cada encontro, novas potencialidades para suas afirmações e escolhas. Foi um processo de constituição de uma micropolítica capaz de transformação social, engendrando bifurcações para experiências de invenção de si mesmo que não constituídas pela lógica capitalística vigente, um processo de construção de atores sociais e implicados em seu contexto. (CASTRO, BICALHO, 2013).

A partir do entendimento de quem são e como chegam ao projeto, buscou-se caracterizar e descrever os motivos para esses jovens ingressarem no projeto, as formações que vivenciam e quais suas concepções sobre projetos sociais.

¹¹ Baseado na determinação pautada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pela Resolução CEB nº 6/2010 que regulamentam o acesso ao ensino fundamental e preveem o encerramento do ciclo fundamental até os 14 anos.

6.4.1 Razões para o ingresso de jovens em projetos sociais

Os jovens neste contexto mostram que foi a partir do direcionamento de terceiros que ingressaram no projeto social. Em nenhuma das respostas, nesse cenário/projeto, indicam ter buscado por conta própria o espaço, entretanto, há nos casos em questão uma trajetória de continuidade nesse contexto, pois, por exemplo, oito jovens estão há mais de cinco anos no projeto e quatro há mais de dois anos.

Encaminhamento judicial e/ou socioassistencial

O maior índice evidenciado pelos jovens se deu por encaminhamento judicial, uma vez que há/havia uma situação de risco em suas vidas. Foram onze (11) jovens a responderem que seu ingresso se deu por indicação do CRAS, de um juiz ou medida protetiva do ECA por conta dos riscos, citando ainda as condições a que eram expostos.

Direcionamento escolar

Em três casos foi citado o envolvimento escolar, sendo os jovens direcionados através de uma professora e de diretoras que indicaram o projeto.

Orientação familiar

Além de dois casos relatados em que foi a responsável (mãe e avó) quem buscou inserir o jovem em um projeto, nota-se um dado importante a respeito da relação de outros membros da família com projetos sociais: em maior parte dos casos (9), irmãos do próprio jovem já participaram de algum projeto.

Por se tratar de um projeto que oferece Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, tais características como os modelos de direcionamento recebidos pelos jovens são importantes para analisarmos como se dá o ingresso em diferentes cenários de participação em projetos. Algumas perguntas surgem nesse contexto, por exemplo, esse perfil seria também constatado em jovens integrantes de projetos com outros tipos de atividades que não fossem no SCFV? O fato de o próprio jovem ser responsável por sua escolha pode lhe trazer concepções diferentes sobre projetos sociais? Estudos como de Santos et al. (2002) e de Feijó e Macedo (2012), discutem como a sensação de pertencimento causado pela

integração nos projetos levam a um maior enfrentamento das dificuldades vividas pelos jovens. Nas falas dos jovens entrevistados neste estudo, mesmo que não tenham escolhido ingressarem no projeto, é possível perceber como se sentem pertencentes a este espaço, o que pode indicar alguma relação entre as próprias experiências, especialmente as mais difíceis de seu cotidiano, e as relações de aprendizagem conquistadas no envolvimento com o projeto.

6.4.2 Formações vivenciadas pelos jovens em projetos sociais

A partir das respostas dos jovens sobre as formações que recebem no projeto social, buscamos caracterizar e descrever tais vivências no grupo, de forma a considerar o próprio entendimento dos jovens sobre seu processo educativo nesse espaço.

Atividades esportivas, culturais e artísticas

Foi relatada por maior parte do grupo (15) a prática de atividades esportivas nas formações, citando exemplos como jogar futebol (1), jogar bola (3), caratê (5), campeonatos (2), educação física (1) e dança (3).

Além disso, em alguns relatos, os jovens parecem considerar a prática esportiva como um fator muito importante no processo educativo, e que ter aprendido tais habilidades ou praticar mais esportes foi algo que mudou em suas vidas.

Nesse sentido, os estudos de Perim et al. (2015) e Iriart e Bastos (2014) lembram que a participação em projetos sociais configura-se como motivação para os jovens, que se veem descobrindo capacidades desconhecidas.

As atividades culturais e artísticas são também oferecidas aos jovens em formações específicas, semanalmente. Nelas, os jovens acessam experiências musicais (4), artísticas (7) e culturais, como as oficinas de teatro (2).

Os jovens mostram uma relação positiva com tais atividades e aproveitaram o espaço do questionário para pedir mais oficinas como, por exemplo, fotografia e gastronomia.

A relação dos jovens com espaços de arte e cultura através dos projetos sociais poderia ser também uma forma de garantia ao acesso de bens culturais, caso tais projetos assim disponham de estrutura e recursos para isso. Se isto se

constitui, o projeto social poderia transformar-se em pequena possibilidade de acesso aos bens culturais através das formações artísticas que venha a oferecer.

Prevenções

Uma característica importante, que aparece nas respostas sobre as formações no projeto, é a de que há um trabalho significativo sobre formas de proteção/prevenção para com os jovens, buscando preparar o grupo para aprender sobre como denunciar o *bullying* (1), o trabalho (2) e exploração sexual infantil (6), além disso, alguns relatam oficinas em que se tratou do tema suicídio (4).

Os temas, que já são tão relevantes para o cotidiano da juventude, mostram-se neste contexto ainda mais urgentes, uma vez que, como citado anteriormente, os jovens relataram situações de abusos e riscos sociais antes da entrada no projeto. Iriart e Bastos (2014), ao analisarem as identidades narrativas de jovens participantes de um projeto social, lembram que “o contexto institucional passa a significar contexto de proteção e uma estrutura de oportunidade no redirecionamento da sua trajetória de vida” (p.82). As oficinas poderiam abordar temas presentes no cotidiano dos jovens, contribuindo para lhes fornecer algumas ferramentas para identificarem e se protegerem nessas situações.

Reforço escolar

Este projeto social trabalha com a proposta de oficinas que, dentre outras atividades, exerce reforço escolar para os jovens. Foram citadas em alguns relatos as formações específicas nas áreas de matemática (4), informática (3) e português (3).

As oficinas são referenciadas em vários momentos pelos jovens, indicando que o reforço é uma oportunidade para aprender mais e de forma diferenciada, contribuindo para uma melhora na escola.

Em alguns registros (3), as formações que têm as atividades de reforço escolar aparecem como dificultadoras do processo para os jovens, que dizem não gostar das aulas de português. Um estudo de Novaes (2007) que buscou analisar as continuidades e rupturas das políticas de juventude no Brasil, através de uma discussão sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), lembra das inseguranças dos jovens para com as instituições escolares. Este primeiro embate é algo importante a se pensar quando olhamos para esta categoria, de que

o projeto social se valida como um espaço de reforço e/ou apoio escolar. Para Novaes (2012, p.274): “Do ponto de vista dos jovens, nem sempre é fácil fazer que jovens com tantas experiências de exclusão e preconceitos voltem a confiar em si, nas instituições escolares, na sociedade”.

Essas inseguranças, demarcadas por todo processo de exclusão no aparelho educacional que atravessou a vida desses jovens, é um registro que justifica a urgência em se refletir sobre as formações em projetos sociais, especialmente quando essas são vistas pelo jovem como uma extensão (ainda que diferenciada) do sistema escolar.

Sobre isso, Freitas (2006, p.110) indica que:

... não bastam, para isto, medidas paliativas de preenchimento de lacunas pontuais (como vagas nas escolas ou unidades de saúde, ou construção de melhores lugares de moradia, ou melhorias nos indicadores objetivos de qualidade de vida, por exemplo), mas sim, uma formação plena quanto ao desenvolvimento educacional, cultural, intelectual, artístico e afetivo intrínsecos à Humanidade e sua trajetória histórica (FREITAS, 2006, p.110).

Assim, é importante considerar o papel de potencial facilitador de aprendizagens que os projetos sociais têm, já que o espaço das atividades no projeto constitui-se em campo de aprendizagem, de forma diferente do sistema escolar formal. Portanto, poderiam, talvez, tornarem-se facilitadores para uma formação humana mais emancipatória, ao considerarem aspectos que permitam a construção de conhecimentos afeitos à realidade concreta desses jovens, evitando modelos excludentes.

6.4.3 Concepções dos jovens sobre projetos sociais

O último eixo de discussão busca caracterizar e descrever – a partir das respostas dos jovens tanto sobre as formações, quanto as relações com o projeto que integram – quais suas concepções sobre projetos sociais. A análise busca considerar diversos aspectos daquilo que os jovens entendem sobre suas experiências nesse espaço de formação.

Bem estar e amadurecimento emocional

A partir de algumas observações feitas nos relatos dos jovens integrantes do projeto social em questão, é possível identificar uma relação de bem estar entendida como algo que lhes é proporcionado seja pelo espaço, pelas amizades, ou pelas formações.

As possibilidades de entretenimento e lazer – os passeios, jogos, a diversão com os amigos, conhecer lugares diferentes –, se apresentam como fatores que despertam no jovem a percepção de que este é um lugar de conforto e bons momentos, de sentir-se bem. O projeto é considerado um lugar de acalmar as ansiedades, diferente do que se vive em casa.

Os aspectos emocionais somam-se ao sentimento de bem estar, citados pelos jovens como um amadurecimento pessoal que lhes foi possível através do projeto social, citando a forma como lidaram com a tristeza, a falta de amigos antes da entrada no projeto e a timidez, para agora se verem felizes e em um processo de crescimento.

Esta categoria também aparece nos estudos de Macedo et al. (2015), Tyler (2004), Mesquita et al. (2016) e Ribeiro (2013). Tais estudos destacam as relações de amizade e a forma com que elas reforçam os ideais comunitários, culturais e políticos dos jovens, além da transformação na valorização de experiências pessoais e dos colegas, inclusive na melhoria das relações familiares.

Construção de laços de amizade

Os jovens parecem entender que o projeto social lhes proporciona a possibilidade de novas amizades. Os amigos que fizeram no espaço são reconhecidos como amizades valiosas para os jovens, amigos que lhes ajudam em situações ruins.

Um registro retrata um aspecto importante neste contexto do projeto em questão – são amigos que estão juntos desde quando eram crianças. Isso porque o instituto acolhe as crianças em situação de risco a partir dos 5 anos de idade, e que portanto, se permanecem no projeto, convivem diariamente.

Espaço de proteção e acolhida

É possível identificar nos relatos uma concepção de que o projeto social proporciona aos jovens o sentimento de proteção e de acolhida. Este entendimento é construído pelo apoio dado aos jovens, tanto figura da psicóloga, quanto das

professoras, que são procuradas pelos jovens para buscar soluções para seus problemas, como a necessidade de óculos, cesta básica, ou qualquer outra situação familiar que os jovens acreditam ser necessária uma intervenção.

O apoio psicológico, a comida “boa” que recebem diariamente, o afeto, os cuidados abordados nas oficinas que lidam com temas do cotidiano dos jovens (como suicídio, trabalho e exploração sexual infantil), criam na percepção do jovem que este espaço é um refúgio em meio às dificuldades do dia a dia, da família.

Em alguns relatos, é possível perceber ainda que fazer parte deste projeto é uma saída para os riscos a que eram expostos, principalmente de abandono e trabalho infantil, é um espaço que os tirou da rua e proporcionou um sentimento de segurança.

Acesso ao mercado de trabalho

Anunciando uma perspectiva de futuro em suas falas, os jovens entendem que fazer parte do projeto social é uma possibilidade maior de acesso ao mercado de trabalho.

O acompanhamento para o primeiro emprego é uma das vantagens reconhecidas pelos jovens, que ressaltam a ligação feita pelo projeto com as oportunidades e vagas de emprego.

Esta categoria também está presente nos estudos de Wickert (2006); Guimarães, Romanelli (2002), Iriart e Bastos (2007) e Frezza et al. (2009). Alguns desses estudos revelam que os jovens que buscam projetos sociais para acessarem o mercado de trabalho precocemente o fazem por estarem ligados à situação de classe, à idade, ao local de residência, às oportunidades de vagas em empresas, à gratuidade e às limitadas ofertas de cursos específicos, além da possibilidade de consumo graças à remuneração advinda do emprego, inclusive ligada à possibilidade de mais estudo para melhores posições (WICKERT, 2006; GUIMARÃES, ROMANELLI, 2002).

Apoio educacional

Há ainda a concepção de que o projeto social é um canal para a educação dos jovens, especialmente por proporcionar formações com foco nas dificuldades escolares.

O reforço em matérias como português e matemática é lembrado pelos jovens como algo valioso dentro do projeto, uma vez que percebem uma melhora em seus estudos escolares por conta da contribuição deste apoio educacional recebido na instituição.

Além disso, há um registro que lembra que ali, no projeto, os professores proporcionam aulas diferentes, o que pode ser uma característica da diferença entre os modelos de Educação Formal e Não-Formal na percepção dos jovens.

Enfim, por ser construído em moldes de oficinas que atuam em transversalidade com muitas áreas e utilizando-se de diversas metodologias educativas, é importante perceber como este espaço se constrói como uma extensão educacional, mas com nuances, percebidas pelos jovens como “diferente” daquilo que recebem no espaço escolar tradicional.

Obrigatoriedade de participação

Há especificamente o relato de uma jovem (10F) que apresenta uma conotação negativa sobre sua relação com o projeto social. Em suas respostas, indicou seu desacordo em participar. Nas questões que investigavam sobre o ingresso no projeto, a jovem diz ter sido encaminhada, e aponta ainda que foi uma professora que indicou a entrada no projeto, para ela e seus irmãos. Mesmo estando desde 2014 no projeto, a jovem manifesta a oscilação entre gostar de algumas aulas e da comida, mas estar lá contra sua vontade.

Apesar do entendimento de que exista uma obrigatoriedade na participação dos jovens, visto que se trata de um projeto pertencente ao SCFV, onde o encaminhamento é feito por direcionamento judicial ou socioassistencial, a indicação dessa obrigatoriedade não é recorrente nas respostas dos jovens. Assim, apesar de não se poder concluir que o grupo se sinta imposto a participar dadas as medidas protetivas que lhes são cabíveis, a falta de escolha para o ingresso no projeto aparece em suas falas e que, talvez, pode sinalizar uma ideia de que o projeto ocupe, para esses jovens, um lugar de cumprimento de obrigações, seja familiar ou judicial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou discutir os sentidos atribuídos pelos jovens às suas vivências em projetos sociais, tendo como direcionadores a descrição e caracterização das razões para o ingresso, as formações que são vivenciadas e as concepções dos jovens sobre projetos sociais.

O estudo foi realizado em um instituto na cidade de Pinhais (PR), que atua com um projeto social voltado para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Discutir sobre os sentidos atribuídos às vivências em projetos sociais é considerar como significativa cada resposta, ainda que um único jovem a tenha anunciado, pois cada sentido é particular, subjetivo e relevante.

Talvez, pudéssemos pensar na direção de sistematizar e reunir alguns dos vários sentidos que os jovens foram indicando ao projeto social em suas vidas, e às possibilidades de algum aprendizado. Passamos, então, a apresentar alguns deles, a seguir.

1. Complemento educacional

Há o entendimento de que o projeto social é um lugar de formações, traduzidas pelas oficinas, mas que vão além – em uma conversa com a psicóloga, em um passeio pela cidade, nas discussões com os educadores –, pequenas subjetividades que, para o jovem, se diferem das aulas tradicionais da escola.

Os jovens percebem que o projeto é um espaço para se aprender, seja nas atividades esportivas, nas discussões sobre prevenções, nas atividades culturais e artísticas ou ainda no reforço escolar, oferecidos pelo projeto.

O espaço é entendido como oportunidade para aprender mais e de forma diferenciada do que encontram no sistema escolar (Educação Formal), compreendendo assim, que as formações vivenciadas no projeto contribuem para uma melhora na escola.

2. Fortalecimento psicossocial

Alguns fatores ligados às condições emocionais dos jovens, percebidas por eles como sensação de bem estar e amadurecimento emocional aparecem como um sentido atribuído às suas vivências no projeto. Isso porque os jovens assumem que

este espaço é um lugar de acolhida, de proteção, é onde encontram apoio para a solução de problemas.

Além disso, a construção de laços de amizade contribui para a formação desses indivíduos em sociedade, nesse caso, na comunidade do projeto. Nos registros dos jovens, percebe-se que assimilam a possibilidade de estarem com seus amigos nesse espaço, e que essas amizades são importantes fundamentos na forma como lidam com as dificuldades.

Os registros de como o projeto lhes fortaleceu mesmo nas relações familiares indica que este é um aspecto importante dos sentidos atribuídos pelos jovens, pois suas vivências vão para além do espaço oferecido pelo projeto.

3. Iniciação profissional

Há também a concepção dos jovens de que o projeto é uma possibilidade para iniciar no mercado de trabalho. O acompanhamento para o acesso às vagas, as oficinas dedicadas a trabalhar aspectos da formação profissional, entre outras atividades dedicadas ao preparo do jovem, criam o sentido de que fazer parte do projeto social é um caminho possível para encontrarem o primeiro emprego.

4. Cumprimento de obrigações

Por fim, um último sentido expressado por uma jovem, mas que pode refletir o entendimento de outros, por se enquadrarem no mesmo fenômeno de acesso ao projeto – ou seja – através de encaminhamentos (judicial, familiar, socioassistencial), é de que fazer parte deste projeto social é cumprir com obrigações.

Dessa forma, há uma relação negativa na participação, marcada pelo estranhamento em não se poder escolher estar em outro lugar que não seja no projeto designado ao jovem.

Como apontam os artigos apresentados na revisão sistemática, os projetos sociais parecem buscar em sua proposta uma tentativa de superar processos excludentes vividos pela juventude. Esses projetos buscam se apresentar como facilitadores em uma formação humana emancipatória, em uma tentativa de romper com os modelos educacionais excludentes. Os artigos aqui discutidos lembram que há uma aparente contribuição para o redirecionamento da trajetória de vida dos jovens, no sentido de promoverem sentimentos de pertencimento, motivação,

resiliência, engajamento social, e de fortalecimento do pensamento crítico e participativo do jovem.

Uma vez que estão os processos educativos e psicossociais no centro das formações desses projetos, como revelam os resultados deste estudo e das discussões de outros autores lembradas aqui, é importante que se reflita a forma como são pensados os processos educativos para a juventude. Diante dos esforços em compreender tais aspectos na Educação Não-Formal, relacionada aos trabalhos desenvolvidos em projetos sociais, notamos que as relações de exclusão/inclusão são relevantes para esta discussão. Por essa razão, para pensarmos em possibilidades de superação das exclusões vividas pelos jovens, precisamos entender suas dimensões e de que forma se conectam à participação em projetos sociais.

Assim, para pensar em formas e estratégias de participação na vida cotidiana dos jovens e em processos de conscientização, é imprescindível captar as relações que vão se tecendo e a importância de tais sentidos para suas vidas.

Nesse sentido, Freitas (2014) propõe a seguinte reflexão:

Como ajudar a tornar o mundo mais justo e digno, permitindo a convivência das diversidades e diferenças e enfrentando os preconceitos e iniquidades vividos cotidianamente? [...] Tendo como referência o compromisso com a construção de relações e redes de convivência e sobrevivência psicossocial mais solidárias e humanas pode-se dizer que um grande desafio, colocado a todos nós, refere-se a responder a esta indagação. (p.67)

É com esta provocação que trazemos reflexões, do campo da Psicologia Social Comunitária, na perspectiva de que sejam pensadas ações horizontalizadas, "tomando como matriz principal nos trabalhos comunitários, os cotidianos de existência das pessoas e as redes de convivência comunitária que constroem" (FREITAS, 2014, p.67). Isto também pode ser considerado ao se pensar no cotidiano dos jovens, em suas redes concretas de vida, dentro e fora dos projetos sociais.

Para isso, a análise sobre as três situações desafiadoras a seguir, segundo Freitas (2014), permite desvelar os caminhos do compromisso político presente na ação e intervenção comunitárias também para o cotidiano dos jovens:

Uma delas relaciona-se a como construir e cultivar uma cultura democrática, que seja vivenciada no cotidiano da sociedade civil, em que sejam compartilhados valores de justiça e de dignidade, nos âmbitos da vida pública e privada de cada indivíduo. O outro desafio refere-se a como consolidar relações e redes comunitárias e associativas guiadas por valores

de solidariedade e dignidade, eliminando posturas individualistas e egoístas dentro da comunidade. E o terceiro desafio estaria em como fazer com que as pessoas acreditem que vale a pena participar também nas esferas públicas. (FREITAS, 2014, p.68)

Assim, quanto mais preocupados em suas ações comunitárias com a solução de desafios presentes no tipo de interações e redes de convivência que sejam mais democráticas e justas, estabelecidas pelos jovens, mais consolidadas serão as práticas dos profissionais que atuam neste campo.

Diante das formulações apresentadas, é preciso considerar que não se promovam nestes espaços práticas “descoladas” da realidade e das dimensões do cotidiano desses indivíduos em sua coletividade – tendo como principal foco o jovem enquanto potencial agente social.

Pode-se dizer, que quanto mais preocupados em suas ações comunitárias com a solução destes desafios, mais consolidadas poderão tornar-se as práticas dos profissionais e educadores que atuam neste campo, evitando visões românticas e que acabem se localizando em ações individuais como se fosse a solução. Pode surgir a possibilidade dos jovens se constituírem em agentes sociais de mudança, dentro de um projeto que possa ser construído coletivamente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; VIEIRA-SILVA, Marcos; ABADE, Flávia Lemos. **O processo grupal e a educação de jovens e adultos**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 4, p. 707-715, out./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722009000400011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 2 fev. 2019.

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira et al.. **O papel do psicólogo e das entidades junto a crianças e adolescentes em situação de risco**. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 28, n. 3, p. 558-573, set. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 jan. 2019.

AQUINO, Gabriela Lopes de. **Atuação de psicólogos(as) nos Centros de Referência de Assistência Social: reflexões a partir da Educação e da Psicologia Social Comunitária**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRIOS, V. A. S., RICARDO, A. S., ROMERO, C., ROJAS, F. **Creencias sobre ciudadanía de jóvenes consejeros y consejeras locales a partir del análisis del discurso**. Revista Electrónica de Psicología Política, 2009. Disponível em: http://www.psicopol.unsl.edu.ar/diciembre_2009_Nota1.pdf. Acesso em 15 abr. 2018.

BARROS, Amailson Sandro de. **Pais e violência contra filhos: dimensões psicossociais e educativas sobre grupos a partir de experiência no CREAS**, 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BUCH, Helena Edilamara Ribeiro. **Invisibilidade social da família de catadores de lixo: possibilidades no campo da educação e psicologia social comunitária**, 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 out. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2012.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil. Brasília, DF, 2014a.

BRASIL. **RESOLUÇÃO nº 109**, de 11 de novembro de 2009. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF, 2014b.

BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2014c.

BRASIL. Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. **Caderno de Orientações**. Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. DF, 2015b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 24 mai. 2016.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; DAYRELL, Juarez Tarcisio. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 3 Movimentos Sociais e Educação. Caxambu (MG): 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt3>>. Acesso em: 2 abr. 2019.

CARRANO, Paulo. **A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes**. O Social em Questão, v. 27, p. 83-99, 2012.

CASTRO, Ana Chacel de; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. **Juventude, território, Psicologia e política: intervenções e práticas possíveis**. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 33, p. 112-123, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 fev. 2019.

CASTRO, J.C.M. UNESCO. **Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses**: Uma pedagogia da democracia no Brasil. 2005. 449 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/1504>. Acesso em: 2 abr. 2019.

CASTRO, Lucia Rabello de; MATTOS, Amana Rocha; JUNCKEN, Elaine Teixeira; VILLELA, Helena Antunes Maciel; MONTEIRO, Renata, Alves de Paula. **A construção da diferença: jovens na cidade e suas relações com o outro**. Psicologia em Estudo, v. 11, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a22.pdf>. Acesso em 2 fev. 2019.

CORREA, Carolina Salomão; SOUZA, Solange Jobim e. **Violência e vulnerabilidades: os jovens e as notícias de jornal**. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v.23, n.3, p. 461-486, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922011000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2019.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O adolescente como protagonista**. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem Protagonismo juvenil: caderno de atividades/Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

CUNHA, R. **Um estudo psicossocial sobre a vida e as aspirações de mulheres com mais de setenta anos na cidade de Curitiba**, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em 17 de jan. 2019.

DIAS, Maria Sara de Lima; BULGACOV, Yára L. M.; DE CAMARGO, Denise. **A vivência do desemprego por jovens aprendizes**. Psicologia Argumento, v. 25, n. 51, p. 351-360, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20355/19625>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

EIDELWEIN, Karen. **A psicologia em projetos sociais de educação e trabalho**. Psicol. Soc., Porto Alegre, v.17, n.3, p.62-66, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 fev. 2019.

ESPÍNDULA, Daniel Henrique Pereira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei**. Psicol. estud., 2004, vol.9, n.3, p.357-367. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v9n3/v9n3a03.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2019.

FALERO, Rossana Blanco. **Los Centros Juveniles en Uruguay. Políticas públicas, adolescentes e interdisciplina**. Revista Electrónica de Psicología Política . jul/ago2012, Vol. 10, p.55-69. Disponível em: <<http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Agosto2012-Art%EDculo5.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2019.

FEIJO, Marianne Ramos; MACEDO, Rosa Maria Stefanini de. **Família e projetos sociais voltados para jovens: impacto e participação**. Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 29, n. 2, p.193-202, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 fev. 2019.

FELIX, Joaquim. **Educação formal, não formal e informal**: três conceitos vizinhos. 2012. Debate em Évora, Cidade Educadora. Disponível em: <siue.uevora.pt/files/anexo_informacao/20112>. Acesso em: 02 abr. 2019.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Psicologia Social Comunitária como politização da vida cotidiana: desafios à prática em comunidade. In: Stella, C. (Org.), **Psicologia Comunitária**: contribuições teóricas, encontros e experiências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. **Desafios éticos na prática em comunidade**: (des)encontros entre a pesquisa e a intervenção. PESQUISAS E PRÁTICAS PSICOSSOCIAIS. , v.10, p.242 - 253, 2015. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/2PPP_Desafios.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2018.

FREZZA, Marcia; MARASCHIN, Cleci; SANTOS, Nair Silveira dos. **Juventude como problema de políticas públicas**. Psicol. Soc., Florianópolis , v. 21, n. 3, p.313-323, 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Jan. 2019.

GASKELL, G.. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G.. (Org.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOEDERT FILHO, Valdir. **Práticas comunitárias da polícia militar do paraná**? Reflexões na perspectiva da psicologia social comunitária como processo educativo, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GOHN, M. G. M. **Educação Não-Formal e o Educador Social**. Revista de Ciências da Educação (Aparecida), v. 19, p. 121-140, 2008.

GOHN, M. G. M. **Educação não-formal e o papel do educador (a) social e os projetos sociais de inclusão social**. Ensaio (Fund  o Cesgranrio. Impresso), v. 1, p. 24-37, 2009.

GOHN, M. G. M. **Sociedade Civil no Brasil**: movimentos Sociais e ONGs. Meta: Avaliação, v. 6, p. 22, 2013.

GUIMARÃES, Rosemeire Maria; ROMANELLI, Geraldo. **A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG**. Estudo de psicologia, Maringá, v.7, n.2, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a14.>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

IRIART, Mirela Figueiredo; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. **Identidades narrativas: construindo sentidos na travessia da juventude**. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v.26, n.1, p.71-88, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922014000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 fev. 2019.

IRIART, Mirela Figueiredo; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. **Uma análise semiótico-sistêmica de diferentes ecologias desenvolvimentais da juventude.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 2, p.239-246, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a04.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2019.

JARAMILLO, Andrea; HIDALGO, Carmen Gloria; ARMIJO, Iván; HAYDEN, Viviana; SANTIS, Rodrigo; LASAGNA, Andrea. **Aspectos Clave en el Desempeño Exitoso de Agentes Comunitarios en Intervenciones de Outreach con Jóvenes Consumidores de Drogas.** Psykhe, n.23, 2013. Disponível em: <<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/666>>. Acesso em 08 fev. 2019.

LACAZ, Alessandra Speranza; LIMA, Silvana Mendes; HECKERT, Ana Lúcia Coelho. **Juventudes periféricas: arte e resistências no contemporâneo.** Psicol. Soc., Belo Horizonte, v.27, n.1, p.58-67, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000100058&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 fev. 2019.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. **O Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil atual.** Rev. psicol. polít., São Paulo, v.8, n.15, p.93-106, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 jan. 2019.

LIMA, Deyseane Maria Araújo; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Mapeamento psicossocial participativo: metodologia de facilitação comunitária.** Psicologia Argumento, [S.l.], v. 30, n. 71, nov. 2017. ISSN 1980-5942. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20429>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

LIRA, Joseneide Barbosa de; DIMENSTEIN, Magda. **Adolescentes avaliando um projeto social em uma unidade básica de saúde.** Psicologia em Estudo, Maringá, v.9, n.1, p.37-45, 2004.

LORDELO, Lia da Rocha; BASTOS, Ana Cecília de Sousa; ALCANTARA, Miriã Alves Ramos de. **Vivendo em contexto de violência: o caso de um adolescente.** Psicol. estud., Maringá, v.7, n.2, p.31-40, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2019.

KAFROUNI, Roberta. **The role of subjectivity category in understanding the community context and the transforming intervention.** Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v.30, n.1, p.121-129, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Jan. 2019.

MACEDO, Orlando Júnior; PESSOA, Manuella Castelo Branco; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. **Atuação dos Profissionais de Psicologia Junto à Infância e à Adolescência nas Políticas Públicas de Assistência Social.** Psicol. cienc. prof., Brasília, v.35, n.3, p.916-931, 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000300916&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 jan. 2019.

MARTÍNEZ, M. L.; SILVA, C.; HERNÁNDEZ, A. C. **¿En qué Ciudadanía Creen los Jóvenes?** Creencias, Aspiraciones de Ciudadanía y Motivaciones Para la Participación Sociopolítica. PSYKHE, 2010, Vol. 19, N° 2, 25-37. Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v19n2/art04.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 201.

MESQUITA, Marcos Ribeiro et al. . **Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais.** Psicol. Soc., Belo Horizonte, v.28, n.2, p.288-297, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000200288&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 Jan. 2019.

NASCIMENTO, Antônio Dias. **Projetos sociais e educação.** In: SOUZA, Jusamara (Org.). Música, educação e projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

NOVAES, Regina. **Políticas de juventude no Brasil:** continuidades e rupturas. IN: FAVERO et al. (Orgs). Juventude e Contemporaneidade. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal de. **Percepção dos educadores sociais sobre o trabalho desenvolvido nos projetos sociais.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PERES, Marcos Roberto de Souza. **Retratos das Unidades Paraná Seguro em Notícia** - Repercussões psicossociais e pedagógicas, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PERIM, Paulo Castelar; FONSECA, Antonio Manuel da; CORTE-REAL, Nuno; DIAS, Cláudia. **Projetos de Intervenção Social e Esportes - possibilidades para o desenvolvimento de comportamentos resilientes.** Revista Eletrônica de Psicologia Política, Ano 13, n.34, 2015. Disponível em: <<http://www.psicopol.unsl.edu.ar/2015-Julio-Art%EDculo05.pdf>>. Acesso em 31 de jan. 2019.

RIBEIRO, L. T. F. **Formação de professores: a questão da inclusão de jovens que estão fora da escola e do mercado de trabalho.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.50, p.105-116, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a08.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

RODRÍGUEZ, Marcelo; TINGO, Faust. **Discursos de jóvenes pertenecientes a culturas urbanas sobre las dinámicas de inclusiónexclusión social en la Ciudad de Quito, Ecuador.** Revista Electrónica de Psicología Política, ano 9, n. 26, 2011. Disponível em: <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/agosto11_notia1.pdf>. Acesso em 02 fev. 2019.

ROMANELLI, B. M. B. **O que é feito dos jovens?** Dimensões psicossociais e educativas no processo de acolhimento institucional. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SAMPIERI, H.; COLLADO, F.; BAPTISTA, L.. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. de S.. **Pela mão de Alice: O social e o político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Cortez, 4. Ed, 1997.

SANTOS, Mirela Figueiredo; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. **Padrões de interação entre adolescentes e educadores num espaço institucional: resignificando trajetórias de risco**. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v.15, n.1, p.45-52, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Jan. 2019.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. **Formação política como uma forma de enfrentamento à violência na juventude**. Rev. psicol. polít., São Paulo , v. 14, n. 30, p. 367-383, ago. 2014 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 fev. 2019.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. SILVA, F. A. **A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e170308, 2018 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100430&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 de maio de 2018.

TRILLA, J. **A educação não-formal**. In: ARANTES, V. (Org). Educação formal e não-formal. São Paulo: Summus, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Forrest B. **The Role of Prosocial Communities in Youth Development**. Psykhe, Santiago, v.13, n.2, p.3-15, nov. 2004. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000200001&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 22 jan. 2019.

UNESCO. GOMES, C. A (Org.) **Juventude: possibilidades e limites**. Brasília: UCB, 2011. Disponível em: <http://juventude.gov.br/jspui/bitstream/192/158/1/UNESCO_juventudepossibilidadeslimites_2011.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2018.

VIANA, Dênis Wellinton. **Entre a academia militar e a rua: um estudo sobre a formação e a prática de policiais militares na perspectiva da Educação e da Psicologia Social Comunitária**, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

VIGOTSKI, L. S. (2001). Pensamento e palavra. In VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

WEILAND, R. L. **Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva deprofissionais da área musical em Curitiba**. Algumas contribuições da psicologia social comunitária e da educação, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

WICKERT, Luciana Fim. **Desemprego e juventude: jovens em busca do primeiro emprego**. Psicol. cienc. prof. [online]. 2006, vol.26, n.2, p.258-269. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200008>>. Acesso em 02 fev. 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Modelo de Entrevista Semiestruturada

IDADE:		
FORMAÇÃO:		
ESTÁ ESTUDANDO NO MOMENTO?	() SIM	() NÃO
ESTÁ TRABALHANDO NO MOMENTO?	() SIM	() NÃO
REALIZA OUTRAS ATIVIDADES? QUAIS?		
<p>A - Razões para o ingresso e permanência do jovem</p> <ol style="list-style-type: none">1. Há quanto tempo participa deste projeto social?2. Antes deste, já participou de outros projetos sociais? Se sim, quais e quando?3. Por que você procurou fazer parte de um projeto social?4. O que mais te motiva a participar deste projeto? <p>B - Formações acontecidas nos projetos</p> <ol style="list-style-type: none">5. Que formações são oferecidas aqui? Como acontecem essas formações?6. O que você aprende aqui? Como você aprende?7. Que atuações você tem neste projeto? (como você poderia caracterizar sua participação dentro do projeto?)8. O que lhe marcou desde que iniciou sua participação no projeto? <p>C- Concepções sobre Projetos Sociais</p> <ol style="list-style-type: none">9. O que significa o projeto na sua vida?10. O que mudou na sua vida com o projeto? O que não mudou?11. Hoje, o que você gostaria de fazer no projeto?12. Existe mais alguma coisa que você gostaria de dizer?		

APÊNDICE B – Questionário

SOBRE VOCÊ

Preencha os espaços a seguir com as informações correspondentes a você:

Idade: _____ Sexo: _____

Local de Nascimento: _____

Você mora em:

- () Casa/Apartamento Alugado
- () Casa/Apartamento próprio (de pais ou avós)
- () Casa/Apartamento de Família (de outros parentes)
- () Casa/Apartamento de amigos(as)
- () Casa/Apartamento de Empresa
- () Outro. Qual? _____

Quantas pessoas moram com você? _____

Quantas pessoas **na sua casa** trabalham? _____

Escolaridade dos responsáveis/pais:

Até que ano/série seus responsáveis estudaram?

Pai: _____ ano

Mãe: _____ ano

*Outro responsável: _____ ano

Sua Escolaridade:

Você estuda atualmente? _____

Horário? _____

Em que ano/série? _____

Escola: Particular ou
pública? _____

Seu Trabalho:

Você trabalha atualmente? _____

Em qual horário? _____

Se sim, trabalha onde? _____

O que faz em sua função? _____

Sua rotina:

Você aproveita seu momento de lazer para:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Conversar com amigos | <input type="checkbox"/> Estudar |
| <input type="checkbox"/> Jogar no computador/videogame | <input type="checkbox"/> Ficar com a família |
| <input type="checkbox"/> Ler | <input type="checkbox"/> Navegar nas redes sociais |
| <input type="checkbox"/> Ouvir música | <input type="checkbox"/> Passear |
| <input type="checkbox"/> Desenhar/pintar | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |
| <input type="checkbox"/> Aprender coisas novas | |

Qual sua religião ? _____

Você é praticante (de sua religião)? _____

Se sim, quantas vezes por semana: _____

Atividades que você pratica:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Esportivas | <input type="checkbox"/> Culturais |
| <input type="checkbox"/> Religiosas | <input type="checkbox"/> Nenhuma |
| <input type="checkbox"/> Ações sociais/voluntariado | <input type="checkbox"/> Outras: _____ |

SOBRE PROJETOS SOCIAIS

1. O que levou você a procurar um projeto social? _____

2. Como você soube deste projeto social que está participando? _____

3. Você conhece outras pessoas (amigos, familiares) que já participaram de algum projeto social? _____

4. Antes de ingressar neste projeto, já participou de algum outro? Se sim, qual?

SOBRE O PROJETO ATUAL

5. Em que ano ingressou neste projeto social? _____

6. Como foi o seu ingresso neste projeto social?

7. O que você faz neste projeto?

8. Quais vantagens (facilidades, aspectos positivos) o projeto proporciona para o seu dia a dia? Poderia contar algum exemplo?

9. Quais dificuldades (aspectos negativos, desvantagens) o projeto causa no seu dia a dia? Poderia contar algum exemplo?

10. Existem outras atividades que você gostaria de fazer neste projeto? Quais? Por quê?

11. Que coisas ou situações você considera importantes, para você, neste projeto? Poderia explicar?

12. Participar no projeto mudou alguma coisa na sua vida? Por quê?

13. Hoje, pensando na sua atuação neste projeto você poderia falar sobre:

a. O que você aprendeu neste projeto que acha muito importante para você?

b. E qual é o lugar (ou valor) que você dá para esse projeto na sua vida?

14. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

APÊNDICE C – Carta pessoal/Diário de observação da entrevista piloto

Cidade: Joinville – SC

Data: Entrevista realizada em 4 de maio às 20h.

Local: Entrevistada foi até a minha casa.

Duração: 40 minutos.

OBS: Documentos assinados por ela e sua responsável (mãe).

Levo sete minutos e meio para introduzir e explicar os documentos assinados. Sinto que a deixo desconfortável com a demora, estou engessada à burocracia e tentando explicar minuciosamente para ter um contato maior antes de iniciar as perguntas diretas. Início as perguntas e já sinto que meu roteiro precisa de melhorias. Na pergunta “Realiza outras atividades?” a entrevistada não compreendeu e me pediu exemplos. O entendimento de projetos sociais também se confunde com programas de voluntariado, preciso questionar para entender ao que ela se refere.

Percebo que estou fazendo perguntas demais, extras, apenas para “quebrar o gelo” e não necessariamente porque busco uma resposta funcional para o estudo. Pergunto, por exemplo, o nome do espaço de formação, quando na verdade nem poderei usar o dado.

Preciso organizar com a entrevistada a diferença entre as formações no projeto social e seu trabalho como jovem aprendiz, pois percebi que por vezes ela misturava. A partir de agora vou te pedir para pensar na experiência da formação”, sugiro. Acho que funcionou a estratégia.

Mais uma pergunta que ela não entende: “Como acontecem essas formações?”. Explico no sentido de organização da classe, mas não alcanço uma resposta consistente.

Penso em adicionar algo sobre “temas”. **Quais temas são trabalhados nas formações?**

A pergunta “O que você aprende lá?” também deixa a entrevistada confusa. Quando explico, ela desenvolve algumas reflexões mais consistentes.

Induzo a entrevistada a dizer que o espaço lhe dá liberdade de fala.

Repito a pergunta sobre como acontecem as formações e aí ela traz mais detalhes desta vez.

A pergunta “Que atuações você tem nesse projeto?” foi totalmente incompreendida, e senti que mesmo com a minha explicação (que acaba levando a entrevistada a responder sob meu ponto de vista) não obtive sucesso em seu entendimento.

Tento entender sobre uma fala que ela fez a respeito de um tema delicado que trataram na formação. Achei que a pertinência de trazer aquele tema tinha sido proposta pelos educandos, mas não, foi a educadora quem trouxe. Acredito que uma pergunta específica sobre como são planejados os temas também é importante. Para entender se realmente é algo que sempre vem do adulto, de forma vertical.

Algumas perguntas são respondidas de forma muito direta, então pergunto: Pode me citar alguns exemplos disso?

Ao final, a partir de uma fala dela, incito a conclusão (mais uma vez) de que este é um lugar positivo, que a fortalece.

Achei difícil manter uma fala neutra, me sinto como mediadora das respostas dela, sempre tentando buscar mais detalhes, mais informações, nisso acabo deixando minhas impressões. Preciso me conter.

APÊNDICE D – Respostas dos jovens ao questionário

SOBRE VOCÊ

Preencha os espaços a seguir com as informações correspondentes a você:

Idade:

(6) 12

(3) 13

(7) 14

(2) 15

Sexo: (10) Feminino (8) Masculino

Local de Nascimento:

(7) Curitiba

(1) São José dos Pinhais

(2) não sabe

(4) Pinhais

(1) Cascavel

(1) Pinhão

(1) Campina Grande do Sul

(1) Colombo

Você mora em:

(10) Casa/Apartamento Alugado

(7) Casa/Apartamento próprio (de pais ou avós)

() Casa/Apartamento de Família (de outros parentes)

() Casa/Apartamento de amigos(as)

() Casa/Apartamento de Empresa

(1) Outro. Qual? Abrigo

Quantas pessoas moram com você?

1F: 6

2F: 3

3F: 5

4F: 5

5F: 5

6F: 6

7F: 6

8F: 2

9F: 5

10F: 5

11M: Muitas

12M: 3

14M: 3

15M: 9

16M: 2

17M: 2

18M: 7

13M: 2

Quantas pessoas **na sua casa** trabalham?

1F: 3

2F: 1

3F: 1

4F: 2

5F: 1

6F: 2

7F: 3

8F: 1

9F: 1

10F: 2

11M: Todas

12M: 2

13M: 0

14M: 1

15M: 5

16M: 3

17M: 1

18M: 2

Escolaridade dos responsáveis/pais:

Até que ano/série seus responsáveis estudaram?

1F: não sei

2F: não sei

3F: Pai: 3 ano EM Mãe: 5º ano

4F: Pai: 9º ano Mãe: 1º ano

5F: não sei

6F: Pai: nunca nem vi. Mãe: 7º ano

7F: Não sei

8F: Pai 7º ano

9F: Pai: 3º ano EM Mãe: 5º ano

10F: Não sei

11M: Não assinalou

12M: Mãe 2º ano

13M: Não sei

14M: Mãe: 7º ano

15M: Não sei

16M: Não sei

17M: Não sei

18M: Pai: 1º ano Mãe: 2º ano

Sua Escolaridade:

Você estuda atualmente? (18) Sim

Em que ano/série? (5) 8º

(5) 5º

(6) 7º ano

(1) 6º

(1) 9º

Horário? (6) Manhã (12) Tarde

Escola: Particular () pública (18)

Seu Trabalho:

Você trabalha atualmente? (17) Não Em qual horário? M6: Manhã
(1) sim

Se sim, trabalha onde? M6: Unimed

O que faz em sua função? M6: Trabalho na parte da administração

Sua rotina:

Você aproveita seu momento de lazer para:

(11) Conversar com amigos	(4) Estudar
(5) Jogar no computador/videogame	(8) Ficar com a família
(1) Ler	(9) Navegar nas redes sociais
(13) Ouvir música	(9) Passear
(7) Desenhar/pintar	() Outros: (1) Dançar (4) futebol (1)
(3) Aprender coisas novas	vôlei (1) jogar no celular

Qual sua religião ? (12) Evangélico (1) Não tem (3) católico (1) ateu

Você é praticante (de sua religião)? (14) Sim (1) não

Se sim, quantas vezes por semana: (1) duas (1) nenhuma (7) uma (3) cinco (2) três

Atividades que você pratica:

(11) Esportivas
(5) Religiosas
() Ações sociais/voluntariado
() Culturais
(4) Nenhuma
() Outras: _____

SOBRE PROJETOS SOCIAIS

15. O que levou você a procurar um projeto social?

1F: A responsável. Minha vó.

2F: Por situação de risco/dependência química da minha mãe, abandono.

3F: Risco social, abuso sexual.

4F: Bom na verdade foi minha mãe que correu atrás, porque eu tava sem nada pra fazer em casa!

5F: A diretora.

6F: Foi minha diretora que indicou para minha mãe, a partir daí ela correu atrás.

7F: O cras por situação de risco social (trabalho infantil)

8F: Na questão de risco, ficar em casa sozinho, causa do meu passado, abuso sexual etc.

9F: Risco social (negligência, evasão escolar).

10F: O que me levou estar no projeto (uma professora recomendou este projeto, pra mim meus irmãos).

11M: Não sei

12M: medida protetiva do ECA.

13M: Situação de risco social (a mãe usava álcool).

14M: Nada.

15M: Bom na verdade eu vim por causa que eu ficava sozinho em casa.

16M: situação de risco social (adoção, fugas constantes, mentiras, comportamento antisocial)

17M: Por situação de risco social.

18M: Por situação de risco social (trabalho infantil)

16. Como você soube deste projeto social que está participando?

1F: CRAS.

2F: CREAS

3F: Pelo CRAS.

4F: O CRAS foi na minha casa...

5F: Ninguém.

6F: Pela diretora.

7F: Cras

8F: Contato com uma funcionária do projeto.

9F: Eu soube pela (nome suprimido).

10F: Não respondeu.

11M: CRAS.

12M: Não respondeu.

13M: Pelo CRAS sul.

14M: O CRAS.

15M: Através do CRAS e dos meus amigos.

16M: Fórum de justiça.

17M: Pelo CRAS.

18M: Pelo CRAS.

17. Você conhece outras pessoas (amigos, familiares) que já participaram de algum projeto social?

1F: Meus irmãos.

2F: Não.

3F: Não.

4F: Sim, meu irmão e só.

5F: não.

6F: Sim, meus irmãos, amigos.

7F: Sim minha amiga (nome suprimido) do meu colégio.

8F: Um amigo.

9F: meus irmãos.

10F: Sim, amigos e familiares.

11M: Meu irmão.

12M: Não.

13M: Sim, meu irmão.

14M: Meu irmão.

15M: Não.

16M: Meu irmão.

17M: Sim, meu irmão.

18M: Sim, familiares (primos).

18. Antes de ingressar neste projeto, já participou de algum outro? Se sim, qual?

1F: não.

2F: não.
3F: Não.
4F: Centro da Juventude, CRAS
5F: não.
6F: Não.
7F: Não.
8F: não.
9F: não.
10F: não.
11M: Sim.
12M: Não.
13M: não.
14M: Sim, no CJ.
15M: Não.
16M: não.
17M: não.
18M: Não.

SOBRE O PROJETO ATUAL

19. Em que ano ingressou neste projeto social?

1F: 2014.
2F: 2018.
3F: 2018.
4F: 2014.
5F: não sabe.
6F: 2012.
7F: 2010.
8F: 2019.
9F: 2019.
10F: 2014.
11M: 2017.
12M: Não sei.
13M: 2012.
14M: 2017.
15M: 2017.
16M: 2016.
17M: 2010.
18M: 2010.

20. Como foi o seu ingresso neste projeto social?

1F: vim pra estudar e brincar, comer.
2F: encaminhamento.
3F: encaminhamento.
4F: Na verdade quem me trouxe até aqui foi minha mãe.
5F: pela diretora, foi maravilhoso.
6F: Foi pela diretora porque eu ficava sozinha em casa.
7F: encaminhamento.
8F: encaminhamento.

9F: encaminhamento.
10F: encaminhamento.
11M: Não respondeu.
12M: encaminhamento.
13M: encaminhamento.
14M: encaminhamento do Cras.
15M: encaminhamento.
16M: encaminhamento.
17M: encaminhamento.
18M: Fui encaminhado.

21. O que você faz neste projeto?

1F: Como, durmo, estudo.
2F: faço oficinas, converso com minhas amigas, aprendo português, artes, dança, música, teatro, informática, entre várias outras coisas legais.
3F: Eu tomo café, falo com meus amigos e aprendo a pintar, dançar, matemática, português, caratê, teatro, e um monte de coisas.
4F: Eu como comida, faço as aulas, brinco, me divirto, danço, canto, dou risada, acompanho, me sinto muito feliz de ter entrado no projeto e de experimentar coisas novas a cada dia e aproveito muito a cada instante que estou aqui porque é muito bom passar meus momentos aqui.
5F: como, brinco, me divirto.
6F: Eu faço aulas que não tem na escola que faz com que eu aprenda mais, tem almoço que é bom, passeios com que faz eu conhecer outros lugares.
7F: Faço oficinas, brinco, passeio, mexo no computador, às vezes faço caratê e aprendo contra abuso sexual, contra o bullying, eu aprendi a pintar com minha profe vera com a Su eu aprendi a denunciar contra o bullying, contra a Momo.
8F: Oficinas, converso com amigos, tomo café, almoço, passeios, jogo bola, campeonato, estudo, brinco, aprendo a desenhar, a se prevenir contra o abuso, faço campanha de prevenção contra abusos sexuais, contra suicídio.
9F: Eu tomo café, falo com meus amigos, eu aprendo sobre abuso sexual, eu aprendi português e mais ou menos matemática e caratê.
10F: Faço oficina, passeios.
11M: Brinco, como, tenho amigos.
12M: Oficinas, nós vamos em passeios, jogos de futebol, mexemos na internet, prevenção sobre abuso sexual, trabalho infantil, suicídio, jogos de desafio, etc.
13M: Eu tomo café, eu converso, eu brinco, eu assisto, jogo bola, faço música, faço oficina do saber, matemática, oficina de artes e caratê e informática.
14M: Eu lancho, faço atividades, passeios, coisas novas, e conheço pessoas e amigos e me divirto.
15M: Faço oficinas, passeios, converso com a psicóloga, campanha de prevenção ao suicídio, ao trabalho infantil, exploração sexual infantil.
16M: Oficinas, passeios, campeonatos, me divirto, converso com meus amigos, estudo, campanhas de prevenção a abusos sexuais, suicídios, jogos de desafio.
17M: Jogo bola, mexo no PC, artes, etc. Oficinas.
18M: Oficinas, educação física, karatê, informática, artes, música, matemática. Eu gosto de vir pro instituto porque nós temos passeios e me ajuda a melhorar no colégio.

22. Quais vantagens (facilidades, aspectos positivos) o projeto proporciona para o seu dia a dia? Poderia contar algum exemplo?

1F: Comer, brincar e os passeios.

2F: Minhas vantagens é que aprendo mais.

3F: aprendo coisas novas com meus amigos e me sinto bem feliz.

4F: Uma vantagem positiva daqui é que cada dia aprendemos coisas novas.

5F: comer, ir ao Beto Carrero.

6F: Passeios, com que eu conheça lugares diferentes. Natal com que eu possa pedir um presente, os professores que em algumas proporciona-me para mim aulas diferentes.

7F: As oficinas eu aprendo com a professora de português, matemática, educação física, arte e informática. Eu aprendo crescendo.

8F: de aprender, de entrar em um comércio de venda, começar a trabalhar que aqui a segurança sinto segura e alguém para me defender.

9F: Eu aprendo que não posso deixar ninguém tocar no meu corpo, o projeto é um lugar que ensina a gente na matéria, eles ajudam mais na cesta básica.

10F: O projeto proporciona para meu dia a dia, é que a comida daqui é boa, gosto de algumas aulas que são bem poucas.

11M: As viagens, os amigos e as atividades.

12M: Aprender mais o português, matemática e o acolhimento em geral, comida, segurança, etc.

13M: Brincar no parque, jogar bola, se divertir com os amigos, jogar na informática.

14M: Os passeios, as amizades e o alimento.

15M: As vantagens de estar aqui é que eles encaminham para entrevistas de emprego, ajudam muito na parte psicológica, além das oficinas de português e matemática, ajudam a prolongar mais nosso conhecimento, eles proporcionam muitos passeios legais e a comida que é muito gostosa.

16M: Eu me sinto feliz e seguro. Tenho reforços de português, matemática, para aumentar meu conhecimento.

17M: Prevenção sobre o abuso sexual, sobre auto mutilação, prevenção sobre o suicídio.

18M: Minha vantagem é que me ajuda na escola me ajuda no mercado de trabalho.

23. Quais dificuldades (aspectos negativos, desvantagens) o projeto causa no seu dia a dia? Poderia contar algum exemplo?

1F: Não gosto de português e teatro porque a professora é puxa-saco.

2F: Nenhuma.

3F: Acordar cedo.

4F: Nenhum.

5F: aula de português.

6F: Na minha opinião não teria dificuldades.

7F: Nada tirando a preguiça.

8F: Preguiça, de acordar cedo, dificuldade de fazer amizades.

9F: os meninos ficam fazendo coisas que eu não gosto, acordar cedo.

10F: É que é muita preguiça, tem os professores chatos e alunos.

11M: Eu não gosto de aula de música, de português, e teatro.

12M: falta de respeito com os professores e educadores.

13M: Ficar brigando nas oficinas e ficar xingando e desrespeitando os professores.

14M: aula de português.

15M: Preguiça às vezes de acorda cedo, os professores pegam muito no pé.

16M: Brigas (com colegas).

17M: Não sei

18M: Nenhum.

24. Existem outras atividades que você gostaria de fazer neste projeto? Quais? Por quê?

1F: nataação porque é legal nadar.

2F: Não.

3F: ir para a escola, ir para casa com os amigos, andar de bicicleta.

4F: Acampamento, nataação.

5F: Eu queria culinária.

6F: Culinária, nataação, slackline, gincanas.

7F: Não. Porque a proposta é muito boa desse jeito. Só a nataação.

8F: Sim, se tivesse aula de nataação.

9F: sorvete, lasanha, jogar basquete.

10F: Aula de fotografia, aula de culinária.

11M: Sala de videogame.

12M: Nataação.

13M: brincar de videogame, brincar de água.

14M: Parkour e campeonato de pipa.

15M: Não, eu estou aqui mais do que satisfeito com as atividades que fazemos.

16M: Não, estou mais do que satisfeito.

17M: Não sei.

18M: não.

25. Que coisas ou situações você considera importantes, para você, neste projeto? Poderia explicar?

1F: Tudo porque tudo que eu preciso eles resolvem.

2F: Minhas amigas e professores.

3F: Os amigos, os professores, as tias da cozinha, as aulas e as atividades e os passeios e as brincadeiras.

4F: Bom teve um momento familiar que aconteceu nesse projeto que as psicólogas me ajudaram bastante neste sentido me ajudou bastante.

5F: Família briga.

6F: Tudo, porque sem o projeto eu poderia estar na rua ou vidas piores.

7F: Tudo, não sei te explicar.

8F: Meu futuro e meu trabalho, minhas amizades importam muito para mim.

9F: As professoras que me ajudam no dia a dia.

10F: nada de importante.

11M: Tudo porque aqui tenho coisa para fazer.

12M: Amizades, pois me ajudam quando estou em situações ruins.

13M: Quando eu estava precisando de ajuda o instituto me ajudou a comprar meus óculos.

14M: Os alimentos que eles deram pra minha família e os meus estudos.

15M: aqui eu conheci as pessoas mais importantes da minha vida.

16M: Amizades, eles me abriram uma vaga de emprego.

17M: Os amigos porque eles estão comigo desde quando era criança.

18M: Primeiramente as coisas mais segura* são (nomes suprimidos) porque me ajudam em meus problemas familiares.

26. Participar no projeto mudou alguma coisa na sua vida? Por quê?

1F: Os estudos e a vida e o amor ao próximo.

2F: Sim porque conheci pessoas melhores para a minha vida.

3F: Mudou muito ajudam minha família quando precisam.

4F: Sim porque ajuda no meu aprendizado, no respeito, no amor que devemos saber que temos que amar nosso próximo.

5F: Sim porque o meu emocional.

6F: Sim, hoje eu sou mais feliz, alegre, eu faço mais esportes, não sou tão tímida.

7F: Sim, mudou e muito eu fico mais calma quando eu venho pra cá. Eu me sinto muito estressada às vezes em casa só Deus.

8F: Sim a convivência com um pai, na escola e ensinou a abrir mais a mente para o futuro.

9F: Sim me ajudou a viver minha vida bem melhor do que eu vivia antes, agradeço as pessoas aqui do projeto.

10F: Nada de importante.

11M: Sim eu aprendi a jogar bola, lutar, mexer no computador.

12M: sim, vai abrir uma vaga de emprego pra mim e também a companhia dos educadores e amigos.

13M: porque eu ficava muito triste e não tinha amigos e quando eu cheguei nesse instituto eu consegui amigos demais.

14M: Tudo o que eu sou e a minha vida como os meus estudos e a minha pessoa.

15M: Sim me ajudou muito nos meus aspectos emocionais, antes eu era muito tímido, ficava sozinho, agora sou mais alegre e não sou mais tão tímido.

16M: Sim eu aprendi a ser mais maduro.

17M: não sei.

18M: Sim porque o Instituto me ajuda a resolver meus problemas e sempre quando tem problemas em casa eu posso contar com o instituto.

27. Hoje, pensando na sua atuação neste projeto você poderia falar sobre:

a. O que você aprendeu neste projeto que acha muito importante para você?

1F: Eu aprendi tudo a ler e a ver todas as coisas.

2F: A amizade.

3F: meus amigos e as pessoas que gostam de mim.

4F: Eu aprendi que não devemos ser mal com ninguém, a amar nosso próximo que por mais ruim que eles sejam amaremos muito eles.

5F: Tudo

6F: Respeito, amor, honestidade.

7F: Tudo, principalmente matemática.

8F: eu mudei muito em matemática graças ao projeto.

9F: não deixar ninguém tocar no meu corpo, não mostrar pra ninguém o meu corpo.

10F: Nada de importante.

11M: Sim aprendi muita coisa.

12M: Futebol.

13M: aprender a estudar e o mais importante a matemática.

14M: Os meus amigos, os professores que me ajudaram, os tio da limpeza e do lanche.

15M: A minha matéria de matemática era muito ruim e depois que eu comecei a frequentar as aulas de matemática melhorou muito no colégio.

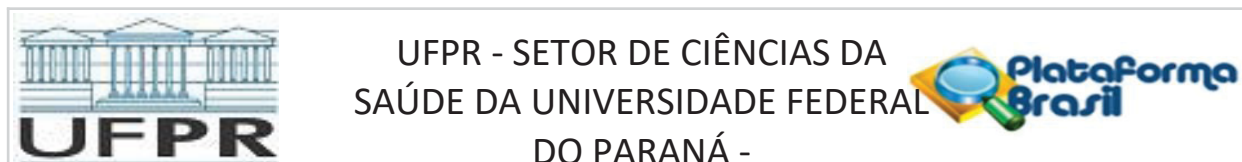
18M: Sobre o abuso sexual.

18M: de 100% eu daria 100% porque eu amo o instituto foi a melhor coisa que já aconteceu.

18M: sim, mais aula de Educação Física e mais passeio.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (UFPR)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES DE JOVENS SOBRE PROJETOS SOCIAIS: UM ESTUDO DAS DIMENSÕES EDUCATIVAS E PSICOSSOCIAIS

Pesquisador: Maria de Fátima Quintal de Freitas

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07243019.1.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.245.785

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa parte do contexto da juventude brasileira em espaços de Educação Não- Formal, especialmente em projetos sociais oferecidos por Organizações da Sociedade Civil (OSCs) nas comunidades.

Para esta discussão, propõe-se analisar os significados atribuídos pelos jovens às suas experiências em projetos sociais, a partir de entrevistas semi estruturadas; será considerada para esta pesquisa uma amostra não probabilística com um número de 10 (dez) jovens (de 15 a 24 anos) que estão hoje em projetos sociais de aprendizagem por espontânea vontade.

Os dados presentes nas falas dos participantes serão organizados e analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011).

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral do projeto é analisar os significados atribuídos pelos jovens às suas experiências em projetos sociais.

Como objetivos específicos, tem-se:

- Descrever e caracterizar as atividades desenvolvidas pelos jovens em projetos sociais.
- Descrever e caracterizar as razões para o ingresso de jovens em projetos sociais.
- Descrever as concepções dos jovens sobre cidadania, direitos humanos, justiça e projetos comunitários.
- Descrever os significados que os jovens atribuem às suas experiências nos projetos sociais e comunitários.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Este estudo permitirá conhecer quais os significados atribuídos pelos jovens sobre suas experiências em projetos sociais. Com esta reflexão, ampliar as discussões deste campo, em especial ligadas às Organizações de Sociedade Civil e buscando contribuir com aspectos relativos à Educação Não-Formal, identificando modos favoráveis à participação de jovens nos trabalhos em projetos sociais.

O risco poderá ocorrer durante a realização da entrevista, caso o participante se sinta incomodado, constrangido ou não queira responder às questões presentes no roteiro semiestruturado. Neste caso, como exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o participante poderá não responder às questões se assim preferir, ou até mesmo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos encontram-se presentes.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1276422.pdf	29/03/2019 13:58:25		Aceito
Outros	CARTA_DE_RESPOSTA_AS_PENDENCIAS.docx	28/03/2019 13:10:30	MORGANA FRANCINI BATISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_corrigido.docx	28/03/2019 13:08:18	MORGANA FRANCINI BATISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_corrigido.docx	28/03/2019 13:07:39	MORGANA FRANCINI BATISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PAIS_RESPONSAVEIS_adicionado.docx	28/03/2019 13:06:23	MORGANA FRANCINI BATISTA	Aceito
Outros	Concordancia_coparticipacao.pdf	27/03/2019 22:41:35	MORGANA FRANCINI BATISTA	Aceito
Outros	Concordancia_servicos_envolvidos.pdf	27/03/2019 22:40:49	MORGANA FRANCINI BATISTA	Aceito
Outros	Declaracao_de_responsabilidades_no_projeto.pdf	05/02/2019 16:12:16	MORGANA FRANCINI BATISTA	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso_para_inicio.pdf	05/02/2019 16:09:15	MORGANA FRANCINI BATISTA	Aceito

Outros	Declaracao_de_uso_de_material.pdf	05/02/2019 16:06:51	MORGANA FRANCINI BATISTA	Aceito
Outros	Declaracao_de_tornar_publicos_os_res ultados.pdf	05/02/2019 16:04:31	MORGANA FRANCINI BATISTA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	05/02/2019 16:02:52	MORGANA FRANCINI BATISTA	Aceito
Outros	Ata_de_aprovacao.pdf	05/02/2019	MORGANA	Aceito
		16:00:41	FRANCINI BATISTA	
Outros	Analise_de_merito_cientifico.pdf	05/02/2019	MORGANA	Aceito
		15:59:00	FRANCINI BATISTA	
Outros	Oficio_do_pesquisador.pdf	05/02/2019	MORGANA	Aceito
		15:55:56	FRANCINI BATISTA	
Outros	Check_list.pdf	05/02/2019	MORGANA	Aceito
		15:53:42	FRANCINI BATISTA	
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo_de_assentimento.docx	05/02/2019	MORGANA	Aceito
		15:53:12	FRANCINI BATISTA	
Justificativa de Ausência				
TCLE / Termos de Assentimento /	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO.docx	05/02/2019	MORGANA	Aceito
		15:28:37	FRANCINI BATISTA	
Justificativa de Ausência				
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_pesquisa.docx	05/02/2019	MORGANA	Aceito
		15:26:54	FRANCINI BATISTA	
Investigador				
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/02/2019	MORGANA	Aceito
		15:19:12	FRANCINI BATISTA	

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

CURITIBA, 05 de
Abril de 2019